اسماعيل الملحم

تعلم الطفل في الأسرة والمدرسة



منشورات دار علاء الدين

تعلم الطفل
في الأسرة والمدرسة

اسماعيل الملحم

تعلم الطفل في الأسرة و المدرسة



منشورات دار علاء الدين

الطبعة الأولى / ١٠٠٠ نسخة/ ١٩٩٥

التنضيد الضوئي والإخراج الفني : دار علاء الدين

يطلب الكتاب على العنوان التالي:

دار علاء الدين للنشر والتوزيع والترجمة
دمشق ـ ص.ب : ٣٠٥٩٨
هاتف: ٤٤٢٧١٥٥ ـ ٤٤٢٧١٥٨
تلكس: ٤١٢٥٤٥
فاكس: ٤٤٢٧١٥٩

تقـديم

تبدو الحاجة اليوم أكثر ضرورة من أي وقت مضى لتآزر البيت والمدرسة في تربية الطفل ورعايته وتنشئته. وتبدو الثقافة التربوية وما تنطوي عليه من معارف وما هو بين جنباتها من طرائق لتعلم المهارات والقيم ضرورية أكثر من أي وقت مضى للأسرة، في وقت كل ما فيه يمحي جانباً أثر الأسرة في تربية الطفل، كما هي الحال بالنسبة للمدرسة، فلم يعد الأب ولا المعلم هما النموذجان الأكثر تأثيراً في جذب الطفل إليهما واتخاذهما النموذج الذي به يقتدي. فقد زاحمتهما على ذلك الشخصيات الأخرى التي تقدمها وسائط الاتصال الحديثة بطرق ووسائل وأساليب أكثر جاذبية وأسطع ألواناً.

ووسائط التربية الحديثة مهما تسلحت به من أسباب التشويق تجد نفسها وقد نحيت جانباً بعد أن أصبحت الصور المتحركة والمجسمة تدخل بيوت الناس كافة،ملونة جذابة بوساطة التلفاز وأجهزة الفيديو. وانتشرت الى جانب المعلبات التي تقدم الوجبات الغذائية الجاهزة وكالات تعرض المعلومة الجاهزة وتقدمها بأساليب متنوعة،لا تراعي في ذلك زمناً مناسباً أو مستوى من النمو تلائمه المعلومة أو تسيء إليه.

لما تقدم ذكره وغيره من الأسباب تصبح الثقافة التربوية بحدود معقولة مطلوبة للأسرة علها تستطيع أن تقي فلذات أكبادها الوقوع في شرك

الإعلام أو المعلومة الفجة وما شاكلهما.

وعندما نضع الأسرة في صورة متطلبات النمو وحاجات الطفولة وإمكانيات النمو وآفاق التعلم لانغفل دور المدرسة وإن غدا دوراًباهتاً، مع الأسف، لأسباب كثيرة وعديدة لاينفع العناد في تدارك مخاطر تراجع هذا الدور أو إصلاحه.

أملنا أن يستطيع هذا الكتاب الإسهام في إعداد بعض من لبنات تساعد الأسرة والمعلمين في استشراف أنجع الوسائل وأكثرها صلاحاً في تربية الطفل وتعلمه.

المؤلف

التربية الوظيفية بـين
الاسـتجابة لحاجات الطفـل
ومتطلبات المجتمع

١ ـ مقـدمــة

ليس من الضروري أن يعاد الحديث عن سقوط النظرة القديمة للطفل، تلك النظرة التي كانت تقوم على اعتبار الطفل راشداً مصغراً عليه أن يتصرف كما يتصرف الكبار وإلا فالقسر علاجه الوحيد.

قدّم علم النفس الحديث كثيراً من الحقائق عن الطفولة، تلك الحقائق التي أُحدثت في عالم التربية " ثورة كوبرنيكية" كما عبر عن ذلك " فولكييه " في كتابه (المدارس الحديثة)

وغدا الطفل بناء على ذلك محور العملية التربوية كلها. حتى أن تعريف التربية أُنها "عملية النمو " صار من التعريفات المتفق عليها بين سائر المدارس والاتجاهات النفسية والتربوية. وغدت مهمة العملية التربوية تقديم العون للطفل كي ينمو نمواً سليماً متكاملاً ومتوازناً في مختلف جوانب شخصيته (الجسدية والعقلية والانفعالية والاجتماعية). دون محاولة التدخل في طبيعة النمو ذاته. كما أن التقدم والتطور في الأبحاث التجريبية، النفسية منها والتربوية، قد أكدت أن هذا النمو ينتج عن طرق التفاعل بين الطفل والبيئة، أي أن العملية التربوية ينبغي أن تقوم على " التفاعل بين مؤثرات البيئة والقوى النفسية الداخلية، لأن البيئة لا تؤثر في الفرد من الوجهة النفسية إلا بقدر ما تثيره من النشاط. فالفرد لاينشط إلا استجابة لحاجة نفسية يشعر بها".[1] وقد نبه " جون ديوي" إلى ذلك بتأكيده أن النمو لا يتم إلا بتضافر القوى الداخلية للفرد مع مؤثرات البيئة. وليست بيئة الإنسان مادية فحسب، ولكنها أيضاً بيئة اجتماعية. فالتربية إذن بالإضافة إلى كونها عملية

(١) إسماعيل محمود القباني: التربية عن طريق النشاط ص ١٠

تحسين التكيف مع البيئة المادية. هي عملية تحسين التكيف مع البيئة الاجتماعية كذلك فسلوك الأشخاص ومثلهم العليا واتجاهاتهم تنطبع إلى حد بعيد بطابع ما هو سائد في الحياة الاجتماعية التي ترعرعوا فيها.

ومن هذين المبدأين:

١ ـ مبدأ اعتبار الطفل محور العملية التربوية، وجعل التعليم يتم عن طريق النشاط المنبعث عن الدوافع الكائنة في الإنسان.

٢ ـ مبدأ التفاعل وتحسين التكيف مع البيئة الاجتماعية والطبيعية، أصبحت بعض القواعد الهامة في التربية: فسح المجال أمام قوى الأطفال الذاتية كي تتفتح وتنمو وفق النشاط القائم على ميولهم وحاجاتهم والعمل على تنمية هذه القوى كي تنمو في جو احتماعي. وإن اختلاف الظروف الاجتماعية والطبيعية واختلاف قدرات الأفراد وميولهم تفسر عدم إمكانية قيام نظام تربوي ذي سمات موجدة في ظل ظروف اجتماعية وطبيعية متباينة.

هذا وقد أصبح من بديهيات الأمور التسليم بأن النظام التربوي مترابط مع النظم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية. ولكن تبقى الإشارة إلى ترابط التربية مع المجتمع مهمة لأن المناهج التعليمية في كثير من بلدان العالم ما زالت تشكو من الجمود وعدم المرونة حيث "لاتعطي أية فرصة للمعلم والمتعلم للتفاعل الحقيقي". [٢]

ويلاحظ في البلدان النامية ـ على وجه الخصوص ـ كيف أن هذه البلدان ما زالت تشكو من مشكلات تعليمية ماهي إلا بعض آثار خلفها المستعمر فيها.

ويضرب بعض الكتاب مثلاً بالمدارس اليسوعية التي انتشرت في بلدان متخلفة شتى بحيث تكون نسخاً مكررة لتلك المدارس التي أقامها اليسوعيون في فرنسا. ومن مفارقات الأمور أن هذه المدارس قد تجاوزتها الإصلاحات التربوية المتعددة التي أدخلتها فرنسا على نظمها التعليمية، وماتزال هذه المدارس ذات شأن بل تشكل علامة من علامات الكثير من نظم التعليم في البلدان التي كانت خاضعة للاستعمار الفرنسي.

وعلى أثر التطور العلمي والتكنولوجي الذي يشهده عالمنا المعاصر فقد اتجهت مختلف بلدان العالم نحو كسر الطوق الذي جمدت فيه كثير من النظم التعليمية لازدياد وعي

---

(٢) الإنماء التربوي : إعداد قسم الدراسات التربوية بمعهد الإنماء التربوي إشراف د . احمد صيداوي ــ ص ٤٩ .

المهتمين بشؤون التربية والمجتمع، وبسبب ما أحدثته التطورات التقنية من تغييرات أساسية في بنى الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية، ومن خلال ملاءمة النظام التربوي لقدرات الطفل وحاجاته من جهة، ولمتطلبات الحياة الاجتماعية والاقتصادية من جهة أخرى، يمكن أن نصنف الاتجاهات التربوية في نموذجين مختلفين: نموذج التربية الأكاديمي، والنموذج الوظيفي.

٢ ـ التربية الأكاديمية والتربية الوظيفية:

تضع التربية الأكاديمية في رأس اهتماماتها إغناء ذهن المتعلم بالمعارف والمعلومات، ولذلك فهي تعتمد على حشو أذهان التلاميذ بهذه المعارف والمعلومات بصورة مجردة في أغلب الأحيان، وبما لايتفق مع ميول الاطفال واهتماماتهم ولايساعدهم على فهم الواقع والتعامل الناجح مع متطلبات الحياة.

ويصبح الامتحان في مثل هذه النظم هو معيار النمو العقلي وهذا الامتحان لا يمتحن في الطالب غير قدرته على الحفظ مع أن الذاكرة ليست سوى قدرة من قدرات عقلية متعددة [٣].
ولعل أهم سمة من سمات التعليم الأكاديمي هي الإبقاء عل ما كان سائداً من إعطاء قيمة دونية للعمل اليدوي بالمقارنة مع العمل النظري الفكري [٤]. تفريع التعليم إلى فروع كثيرة ومختلفة وإبقاء الفصل شبه الكامل بين المدارس المهنية ومدارس التعليم النظري.

وتكون المناهج في هذا النوع من التعليم مثقلة بمواد كثيرة وكثيفة،ولاتترك وقتاً كافياً للمعلم كي يحلل المعلومات والنظريات التي يشرحها ويعمقها، لأنه مطالب بل مطارد بهاجس إنهاء المنهاج الرسمي المقرر[٥]. ولا يجد الطالب الوقت الكافي كي يرجع إلى المراجع التي تساعده على سد الثغرات في المعلومات المجردة التي يحصل عليها وإغنائها وإنضاجها.ولهذا نجد الطاسب في مثل هذه النظم يقع بإستمرار في عدم الدقة في استعمال الكلمات وعدم الثقة في المعلومات التي يحصل عليها،ولذلك فهو يعمد إلى تأكيد ذاته عن طريق عرض معلومات كثيرة وهامشية لاتدخل في صلب الموضوع الذي يتحدث أو يكتب فيه، وهو يضحي دائماً بالمضمون المقتضب والمفيد باستخدام الجمل الشعرية الرنانة ويميل

---

(٣) د. عزت حجازي: الشباب العربي والمشكلات التي يواجهها ص ٧٠، سلسلة عالم المعرفة يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ـ الكويت.
(٤) الإنماء التربوي ـ ص ١٢٠
(٥) الإنماء التربوي ـ ص ١٣٥

بشكل عام نحو الكلمات المنمقة والمماحكات اللفظية[٦].

وليس قليلاً وصف مثل هذه التربية بالعقم وبالعجز عن استكشاف التغيرات المستقبلية للمجتمع فضلاً عن تكييف نفسها لملاءمة احتياجات هذه التحولات، وهكذا فهي تقذف الشاب في مستقبل لا يفهمه وليس هو على استعداد للتعامل معه فيعيش في قلق ورعب فتتراكم في نفسه مشاعر القلق والرعب بل و الكراهية أحياناً لهذا المستقبل[٧].

(فليست مناظر التلاميذ الذين يهربون من المدرسة ويتسكعون في الشوارع يزعجون الجميع أو يتزاحمون على كوى دور السينما يطلبون أفلام الجنس الرخيص أو العنف المدمر إلا دلالات على ضياعهم في مدارس لا تحقق لهم فرص إشباع رغباتهم أو حتى تلبية بعض الملح من حاجاتهم)[٨].

لمثل هذه الأسباب وغيرها يدعو المربون وعلماء النفس وسائرالمهتمين بالشؤون الاجتماعية والاقتصادية إلى تربية وظيفية تهتم بحاجات الطفل وتعمل على تلبيتها بدلاً من وأدها وكبتها.

تربية تستند إلى مبدأ أن المعرفة الحقيقية ليست معرفة جامدة تستمد من الكتب وإنما هي قوة لمواجهة المواقف الجديدة، وأن النشاط أبرز مميزات الطفولة. فعلى المدرسة أن تلتزم في تأسيس عملها على ميول الطفل الطبيعية وأن تبعث فيه الرغبة الصادقة في العمل. ففي الأطفال ميول يحللها ديوي إلى أربعة أنواع هي:

١ ـ ميل نحو المحادثة والاتصال الاجتماعي.

٢ ـ ميل نحو البحث واقتناء الأشياء.

٣ ـ ميل للعمل.

٤ ـ ميل نحو التعبير الفني.

هذه المنابع إن استثمرت نما الطفل طبيعياً.[٩] فالعملية التربوية ينبغي أن تكون عملية إفراج عن القدرات المختلفة في الطبيعة البشرية، لأنها عملية نمو من الباطن وهي ملتزمة بتفتيح إمكانيات الطفل ومواهبه وبتفجير طاقاته. لايكون هذا إلا بأن يصبح التعليم فعالاً

---

(٦) الانماء التربوي ــ ص ١٣٧

(٧) الشباب العربي ــ ص ١٨٠

(٨) الشباب العربي ــ ص ١٦٨

(٩) صالح عبد العزيز : التربية وطرق التدريس ج ٢ ــ ص ١٧٦

مستنداً إلى ميول الطفل مغذياً لحاجاته الطبيعية، أي أن تكون التربية وظيفية.

فالتربية الوظيفية هي تربية تستجيب لحاجات الطفل وتتلاءم مع ميوله واتجاهاته النفسية، وتقوم على أساس " الحاجة إلى العمل والحاجة إلى البحث والحاجة إلى النظر إذ أن الحاجة والاهتمام الصادر عنهما هما العامل الاساسي الذي يجعل من الاستجابة عملاً حقيقياً"، كما يقول كلاباريد[١٠]، الذي يؤكد أيضاًإن "قانون الاهتمام هو الوتد الوحيد الذي ينبغي أن يدور حوله كل شيء..وأن العمل الذي لا يرتبط مباشرة بحاجة من الحاجات شيء مخالف للطبيعة، فإذا أردت أن يعمل الطفل فضعه في جو وظروف تشعره بالحاجة إلى القيام بالعمل الذي تنتظره منه "[١١].

ففرض الجمود والسكون على الطفل في سن تكون الحركة والنشاط نزعة طبيعية أصيلة فيه مخالفة للقوانين الطبيعية (الفيزيولوجية والبيولوجية منها خاصة) وقد انتقد (فيريير) المدرسة التقليدية مبيناًدعائم التربية الوظيفية والفعالة في قوله:

" إن الطفل يحب الطبيعة ولكنا نحبسه في غرف مغلقة ، إن الطفل يحب اللعب ولكننا نطلب اليه أن يدرس ويعمل، إنه يحب أن يرى نشاطه يؤدي خدمة معينة ولكنا نحول ألا يكون لنشاطه أي غاية وهدف، إنه يحب إمساك الأشياء بيديه بيد أنا لانفسح له مجال العمل إلا لدماغه، هو يحب الكلام فنكرهه على الصمت، وهويود أن يحاكم الأمور،فنود له أن يحفظ ، يحب أن يبحث عن العلم فإذا بنا نقدمه له جاهزاً ويهوى أن يسير على هواه فنخضعه لنير الراشد، إنه يود أن يقوم بخدماته من تلقاء نفسه حراً فنعلمه الإطاعة السلبية."[١٢]

الطفل يستصرخنا مستغيثاً: " ساعدوني أن أعمل وحدي وأن أقوم بالعمل لوحدي. "

والتربية الوظيفية بالإضافة إلى ذلك تربية لاتهتم بحشد المعلومات وتراكمها وإنما تعني بطريقة البحث المنطقي والتفكير وتسلسل الافكار والفهم الصحيح كما تدعو الى تدريب الطفل وتعويده على الشك النقدي فليس كل ماهو مطبوع جديراً بالاحترام.

ولكن قد يعترض المعترضون فيقولون إن التربية التي تقوم على الاستجابة لحاجات الطفل تغدو لهواً وعبثاً ولايستطيع مثل هذا النظام التربوي أن يجعل الطفل قادراً إلا على

---

(١٠) بول فولكييه: المدارس الحديثة ـ ص ١٤٤

(١١) المدارس الحديثة ـ ص ١٤٦

(١٢) المدارس الحديثة ـ ص ١٤٢

تحصيل جزء يسير من معارف العصر ونظرياته وأفكاره، كما أن مثل هذا الأسلوب قد يؤدي إلى ضعف الرابطة بين الطفل والتربية التي يحصل عليها وبين متطلبات التقدم الاجتماعي والاقتصادي.

والرد على مثل هذه التخوفات هو: إن اثارة ميول الأطفال يحب أن تتجه نحو استغلال النشاط المنبثق عنها في تنمية قواهم واستعدادتهم من أجل الوصول بهم إلى مستوى أعلى. فليست اللذة الناشئة عن إشباع الحاجة مقصودة لذاتها في مثل هذه العملية التربوية، وإنما المقصود هو تحقيق الوظيفة البيولوجية للنشاط، أي وظيفة النمو. (١٣)

وأن التربية الوظيفية إذ تتجنب تقديم (القوالب الجاهزة والفكر المعلبة والقيم المحفوظة إنما تهدف إلى أن تجعل المرء سيد أفكاره ومولد ما يؤمن به. (١٤)

فهي لا تقدم للطفل الأفكار وإنما تعوده كيف يفكر ويبحث وكيف يصبح حب العلم اتجاهاً من اتجاهاته فهي تربية متصلة بالحياة والمجتمع من حولها وهي تربية محورها: العمل والإنتاج. (١٥)

أما وسائل الاعلام من إذاعة وتلفزيون وإعلان فهي وسائل يجب أن تكون مكملة للمدرسة حيث يمكن أن تتلافى النقص في المعلومات الذي يتخوف منه المتخوفون.

٣ ـ التربية الوظيفية تقوم على الربط بين الممارسة والخبرة:

لا يحدث نمو الفرد نتيجة انطباع القيم الثقافية وأساليب التفكير في عقل الطفل وإنما هو يحدث بفعل تلك الخبرات التي يكتسبها الطفل عن طريق النشاط الذي يقوم به سداً لحاجاته النفسية التي يشعر بها. (١٦)

فليست المعرفة إلا نتيجة من نتائج النشاط والتفكير لا ينشأ عند الانسان إلا إذا دعت حاجة اليه وقيمة الفكر لاتعرف إلا بتطبيقها على الواقع، إذ أن كل فكرة هي ـ على حد تعبير جون ديوي ـ في حقيقة الأمر تجربة. (١٧)

إن خبرات الفرد لاتتكون إلا من خلال تفاعل الفرد مع البيئة. هذا التفاعل هو الذي

---

(١٣) التربية عن طريق النشاط ـ ص ٣٤
(١٤) د .عبد الله عبد الدائم: الثورة التكنولوجية ومستقبل التربية في العالم العربي ـ ص ٧٠
(١٥) الثورة التكنولوجية ـ ص ١٤
(١٦) التربية عن طريق النشاط ـ ص ١١
(١٧) المصدر السابق ـ ص ١٣٥

يقود إلى التعليم ذلك الذي ليس مقصوراً على اكتساب المعارف وإنما يمتد أثره إلى مختلف مظاهر السلوك. وبهذا تغدو المعرفة المكتسبة بواسطة الخبرة (معرفة وظيفية). (١٨)

وهكذا فإن هذه المعارف الوظيفية لا تكتسب إلا بواسطة الممارسة والعمل الذي ينظر إليه المربي المعروف "ميكارنكو" من زاوية القيمة التربوية، إذ أن العمل يجب أن يبقى بالرغم من وظائفه المنتجة والمتطورة آلياً والضرورية لاستمرار الجماعة وسيلة تعليمية تتركز حولها أهداف التربية.(١٩) التي نلخصها بأنها تشكيل الوعي الجماعي والانضباط الواعي والقيم الاشتراكية.

وتكاد تنطبق نظرة التربية الاشتراكية على ما يعتقده فلاسفة الذرائع (البراغماتيون). من أن المعرفة الحقيقية والمفيدة ينبعي ألا تكون معرفة جامدة وجافة مستمدة من الكتب وإنما يجب أن تغدو قوة لمواجهة المواقف الجديدة وتحسين التكيف. وهكذا فإن أفضل الخبرات ما كان قد تم تعلمه بواسطة النشاط إذ أن التعليم بالنشاط أفضل وأبقى من التعلم عن طريق التلقي.(٢٠)

ومن الجدير بالملاحظة أن فكرة الرط بين الممارسة والخبرة،ومن ثم بين العمل والنظر ليست وليدة العصور الحديثة،وإنما قد أشار إلى اهميتها الفلاسفة منذ القديم،ولكن التربية الحديثة هي التي أسهمت بصورة مباشرة في إسقاط تلك الحواجز التي كانت قائمة بين المواد الدراسية النظرية منها والعملية. هذا وأن الربط بين المواد الدراسية والتعليم والعمل يدعوه بعض المربين بالتربية الأساسية التي تضفي عليه بنية التعليم ومحتواه مزيداً من المرونة والانفتاح. (٢١) وقد أكد (هوايتد) في كتابه "أغراض التربية" على أن "التفرقة بين التربية المهنية والتربية الحرة تفرقة باطلة فكل تربية مهنية معتدلة تستلزم أيضاً نصيباًمن التربية الحرة وكل تربية حرة تستلزم تعلم صنعة أي أنه لاتوجد هناك تربية ما دام هناك تفرقة بين الفكر والعمل." (٢٢) فهدف التربية الوظيفية يتلخص في شكل من أشكاله بأن يدمج مظاهر النشاط الانساني في كل موحد يتوجه إلى تكوين الإنسان العامل المنتج والمثقف في وقت واحد.

---

(١٨) المصدر السابق — ص ١٣٦
(١٩) الانماء التربوي — ص ١٨٢
(٢٠) التربية وطرق التدريس — ص ١ب٧٥
(٢١) الانماء ص ١٦٩
(٢٢) طرق التدريس — ص ٢٢٧

وقد وصف (ليوكاي فو) التربية في الصين الشعبية أنها تربية تقرب المثقفين من الشغيلة والعمال روحياً، وتقرب الشغيلة والعمال من المثقفين علمياً، إن مثل هذا الوصف يختصر هدف التربية الوظيفية اختصارا مفيدا دون أن يخل في المضمون المطلوب فهمه. فالتربية في الصين حسب هذا الوصف وكما تدل الوثائق تربية تقوم على أساس عمل جسماني يتم عن طريق ربط العلم بالعمل هذا الربط الذي يستند إلى المبدأ السائد في المفاهيم الاشتراكية وهو: (أن العمل مهمة اجتماعية أكثر منه سبب للعيش أو سبيل له.)

٤ ـ تطور مفهوم التربية الوظيفية مرتبط بالتطور العلمي والتكنولوجي:

لقد حثت التربية الحديثة على ضرورة إقامة النظم التربوية على أسس وظيفية يتحقق بواسطتها إشباع ميول الأطفال وربطها بمتطلبات المجتمع، وقد أدخلت المبادىء التربوية الحديثة مفهوم المدرسة حياة وليست إعداداً للحياة، وعدم التضحية بالطفولة من أجل مراحل حياتية تالية. كما أنها وجهت الاهتمام إلى ضرورة ربط النظام التربوي بالمجتمع وفق تطلعات مستقبلية، وقد ساعد التطور العلمي والتكنولوجي الذي يشهده عصرنا على تطوير التربية ذات الاتجاه الوظيفي، فجذب هذا التطور الاهتمام عند سائر المجتمعات البشرية لإحداث تغييرات وإصلاحات تربوية جذرية في نظمها، يتساوى في ذلك الاشتراكيون والرأسماليون ـ في إطار فلسفة إنسانية تحترم الإنسان وتعده أثمن رأسمال في الوجود كل من النظامين الرئيسين في العالم ـ وقد اهتمت الدول المتنامية بدورها بالعملية التربوية من خلال تجاربها السياسية والاجتماعية والاقتصادية.

بالنسبة للدول المتقدمة فقد ولدت في فرنسا على أثر الإصلاحات التربوية المدارس المتعددة الاتجاهات، وفي بريطانيا والولايات المتحدة الامريكية وجدت المدراس الشاملة حيث يتأثر النظام التربوي في الأخيرة بآراء وفلسفة (جون ديوي) الذي يعتبر أن الطفل يجب أن يكون العنصر الإيجابي في العملية التعليمية، وأن محور النشاط المدرسي أصبح بناء على ذلك يدور حول المهن التي تتطلب ممارسة يدوية ونشاطاً عقلياً.

في الاتحاد السوفيتي سابقاً التربية كانت في ظل النظام الاشتراكي مرتبطة بالمجتمع وهي جزء من البيئة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية حيث يعطي العلم الوعي اهتماماً وقيمة كبرى ويعتبرها "لينين" سلاح الجماهير في صراعها ضد المستغلين. وكانت التربية الاشتراكية بصورة عامة تولي العمل قيمة كبرى إذ تعتبره شرف الإنسان ومقياس مواطنته.

واعتبر شعار التعليم بواسطة العمل شعاراً أساسياً للمدرسة السوفيتية التي ولدت فيها على أثر التطور العلمي والتقني المدارس اليولتكنيكية (مدرسة العشرسنوات) وأكثرت الدولة الاشتراكية معاهد التكنيك والطاقة فيتخرج منها عدد كبير من الفنيين وقد وصف " جان لوي " المناخ لعام للمدرسة السوفيتية والقطاع النشاطي والنوادي المتنوعة بأنه يسبب ندرة المنحرفين أو الذين يشعرون بضيق الجو المدرسي .

ومن خلال هذه الفلسفة التربوية المنسجمة أو المنبثقة عن فلسفة النظام يتحقق في الدولة الاشتراكية مبدأ الثقافة للجميع أو وحدة الاستهلاك الثقافي، حتى أن بعض الكتاب قد وصف ذلك في عبارات موحية ذات دلالة بقوله " في الاتحاد السوفيتي باعة الكتب على رفوف في زوايا الشوارع، في المكتبات جنود، في المتاحف رعاة، في دار الاوبرا" .

أما المدرسة الريفية فهي مدرسة تعلم الصغار نهاراً وتصبح نادياً ثقافياً للفلاحين خلال فترات المساء.

وهكذا فإنا واجدون أن سائر الإصلاحات التربوية في الشرق والغرب تقوم على مبدأ التنوع ضمن الوحدة ومن خلال التفاعل بين البيئة والفرد.

٥ ـ التربية الوظيفية تقوم على مبدأ التفاعل بين البيئة والفرد:

لا يحتاج مبدأ التفاعل بين البيئة والفرد للبرهان على ضرورته وجدواه في العملية التربوية، فالطفل ينزع بإستمرار نحو فهم البيئة. وحالما تبدأ القدرة على الكلام نراه يمد لسانه يسأل عن كل شاردة وواردة في سلسلة ـ تكاد لاتنتهي ـ من الأسئلة.

ففسح المجال للتفاعل بين البيئة والفرد منذ الطفولة يعد وسيلة تربوية هامة وضرورية، إذ أن النمو لا يتم إلا بتضافر القوى الداخلية للفرد مع المؤثرات البيئية. فالنمو كما يتوقف على النزعات والميول يتوقف أيضاً على نوع البيئة التي يعيش فيها الإنسان.وعليه فعلى المدرسة أن تكون غنية بالمؤثرات والمثيرات التي تثير ميول الطفل. (٢٣)

والبيئة كما أشرنا سابقاً ليست بيئة مادية فحسب وإنما هي أيضاًالبيئة الاجتماعية والتربية الوظيفية عملية تتم بواسطة مجمل البيئة الاجتماعية وما المدرسة إلا إحدى الوسائل.

ولكن التفاعل الذي إليه نشير ليس تفاعلاً متروكاً للصدفة وإنما يجب أن توضع له أهداف مسبقة كي يجري في قنوات صحيحة. هذه الأهداف تتمثل في ربط التعليم بحاجات المجتمع.

---

(٢٣) التربية عن طريق النشاط ـص ١٤٦

٦ ـ التربية الوظيفية والاستجابة لحاجات المجتمع:

لايمكن في العملية التربوية إغفال الوظائف الاجتماعية للتربية. ولعل البلدان المتنامية هي أشد حاجة من غيرها إلى وعي هذه الوظائف الحميمة التي تساعد علي الوعي بشخصية المجتمع وقوته في حسن استخدامه للظروف المتاحة والمحيطة به بدلاً من أن تستخدمه هي. فهذه البلدان كما يقول " سميرامين" - في بحثه " أية تربية لأية تنمية". في مجلة (مستقبل التربية) (م ٥ . ع١) تعاني من تلوث ثقافي يتلخص في أن الانسان في هذه البلدان يعاني من شعور أنه بمولده أقل قدرة منهم في تنظيم المجتمع.

وفي هذه البلدان نجد (أن القيم والمعايير التي يبثها التعليم تفترض أن التلاميذ سيتخرجون من المدرسة ليعملوا موظفين أو مستخدمين في الشركات الحديثة نسبياً فالتعليم يعيش حياته الخاصة معتبراً أن مهمته الوحيدة هي نشر المعلومات الأكاديمية وإعطاء الشهادات الرسمية.(٢٤)

وقد عبر " المهاتماغاندي "عن ضرورة استجابة التربية لحاجات المجتمع بقوله لأحد محاوريه:

" إذا أمكنني أن أنتج ما تحتاجه الهند بواسطة ثلاثين ألفاً من العمال بدلاً من ثلاثين مليوناً فلن أعترض بشرط ألا يوضع هؤلاء في قائمة العاطلين.

سؤال: سوف يتوافر لديهم وقت فراغ هل سيستغلونه في لعب (الهوكي) ؟

جواب: لا أقصد أن يقتصر وقت الفراغ على ذلك بل يتعداه الى إنتاج بعض الصناعات الريفية الابتكارية مثلاً.(٢٥)

فالتربية الوظيفية هي في بعض مظاهرها تربية أساسية من أولى أهدافها أن تهيء المتعلم كي يلبي حاجات المجتمع ومطالبه. هذه المطالب تتمثل بالنسبة للبلدان النامية بشكل خاص في عملية التنمية.

وقد طالب " جون ديوي " بمدرسة تكون صورة مصغرة عن المجتمع، فجميع ضروب النشاط ينبغي أن تقوم بها وعلى رأسها العمل اليدوي وأن تصبح المدرسة قادرة على أن تعد الطفل لمهنة في المستقبل.

---

(٢٤) الانماء التربوي ـ ص ٨٢

(٢٥) المهاتماغاندي: التربية الأساسية ـ ص

٧ ـ التربية الوظيفية والتنمية:

لقد ولى ذلك العهد الذي كان ينظر فيه إلى أن التربية ذات قيمة ثقافية بحتة وأصبحت المجتمعات المختلفة ـ رأسمالية كانت أم اشتراكية ـ تنظر إلى العملية التربوية على أنها مشروع اقتصادي، ولم تعد التربية حانوتاً يدار بأساليب إدارية حرفية وإنما غدت مؤسسة كبرى وصناعة من أكبر الصناعات، وبالتالي فلا بد أن يتبنى في تنظيمها وتسييرها (الأساليب الصناعية والتقنية الحديثة القائمة على عمليات المكننة والتحليل الإجرائي والبرمجة.) [٢٦] فلم تعد التربية مشروعاً للاستهلاك أو قطاعاً استهلاكياً بل إن النظرة إليها بدأت تتحول إلى اعتبارها شركة منتجة وأن التثمير فيها هو تثمير إنتاجي.[٢٧] وينبه علماء الاقتصاد التربوي إلى أن التربية بدأت تشكل صناعة من الصناعات أو مشروعاً اقتصادياً يمكن أن تطبق عليه المفاهيم الإجرائية السائدة في تحليل العمليات الاقتصادية.[٢٨]

" فالتنمية البشرية ـ كما عبر عنها المدير العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ـ د. محي الدين صابر ـ هي قاعدة كل تنمية اقتصادية فمن المعطيات الأولية أن التنمية تستهدف الإنسان غاية وتصطنعه وسيلة، والإنسان القادر على الإبداع وتجاوز الواقع هو الذي يصنع التنمية، لأن التنمية في عاقبة الأمر تغيير في علاقات الانسان بالطبيعة وتغيير علاقات الإنسان بالإنسان بما يصنع واقعاً أفضل في إطار أهداف اجتماعية محددة (...) إذ أن العمل اليوم يعتمد على التطبيق العملي للنظريات العلمية." [٢٩]

يمكننا تقصّي إدراك العلاقة بين التنمية والتربية وبين العلم والمعرفة والتربية في التراث العربي ويمكن اكتشافه منذ عهد الرسول عليه السلام الذي حذر من علم لاينفع. كما أن الإمام (ابن تيمية) قد عرف المتعلم بأنه (من اتقن صنعة من الصنائع).

ويقول (ادغارفور) وزير التربية الفرنسي السابق بهذا الصدد: " لو ألقينا نظرة إجمالية على تطور الظاهرة التربوية عبر العصور لوجدنا أن تقدم التربية لايصحب تقدم الاقتصاد، وبالتالي تقدم وسائل الانتاج دون أن يكون بالإمكان دوماً تمييز العلل والمعلومات في عمليات متداخلة كهذه " [٣٠]

---

(٢٦) د. جميل ابراهيم: مقالة في "الفكر العربي" س ١ العدد ٢ ـ ص ١٢٠
(٢٧) الانماء التربوي ـ ص ١٢
(٢٨) الانماء التربوي ـ ص ٦٣
(٢٩) د. محي الدين صابر في مقالة له بمجلة " المستقبل العربي" س ١ ع ٣ ـ ص ٧
(٣٠) أديب اللجمي في مقالة له بمجلة " المعلم العربي" عدد تموز آب ١٩٧٣ ـ ص ٨

وهناك إجماع اليوم بين المربين على أن خير وسيلة للتعليم أن يتم عن طريق العمل، وقد تحدث (غاندي) عن نتائج مثل هذا التعليم عن طريق المهنة من خلال ممارسة له في مدرسة " تولستوي " - بجنوب افريقيا - وفي مدرسة " اشرام" بالهند، وبيّن أن المتعلم يصل إلى معلومات نظرية أسرع وأوفر. [٣١]

ومن خلال ملاحظة الخطط التنموية التي تضعها الدولة المعاصرة نجد أن المشكلة الرئيسة في كل خطة تنموية هي التوزيع الأمثل للموارد ومن بينها الموارد البشرية. ولهذا فالدكتور " حامد عمار " محق عندما يحذر من أن هموم التربية أخطر بكثير من أن تترك برمتها لفئة معينة، ولابد أن يسهم فيها المعنيون بهموم التنمية الأخرى اقتصاداً واجتماعاً وسياسة وتمويلاً، بل أن يشارك فيها أولياء الأمور أنفسهم، والتربية تسهم في:

أ - تكوين رأس المال البشري وتنمية الموارد البشرية.

ب - البحث والكشف عن المعارف الجديدة.

ج - تطوير الاتجاهات الفكرية والاجتماعية بما يوفر ثقافة مشتركة ومنهجاً فكرياً مشتركاً للعمل.

د - نشر المعرفة وإشاعتها بين أكبر عدد من المواطنين. [٣٢]

وقد ربطت الدول المتقدمة التربية بالإنتاج منذ أمد ليس بالقصير فالمشروعات الجديدة لتنمية الاقتصاد الوطني في الاتحاد السوفييتي السابق تطلبت مثلاً زيادة الانتاج في الأفلام التعليمية من نوع خاص وكان الهدف الرئيسي لها مساعدة عمال المهن الجماهيرية من الميكانيكيين الزراعيين حتى الطهاة ليتعرفوا المعدات التكنيكية الحديثة وإتقان استخدامها. وهذه الافلام لا تستخدم الإنجازات التكنيكية فقط، وإنما تعلم جوهر العمل وفي تعليمها تربي الثقافة التكنيكية. [٣٣]

واستند التعليم إجمالاً في الاتحاد السوفييتي السابق على مبدأ الربط بين التربية والإنتاج، وبين التعليم والعمل المنتج والمفيد اجتماعياً، واتخذ هذا الربط أشكالاً متعددة مثل الاهتمام بتطبيق العلوم المتنوعة وممارسة إنتاج الأشياء والأدوات وتعرف مختلف قطاعات الاقتصاد والثقافة، والتدرب على العمل والإنتاج في مشاغل المدرسة والوحدات الزراعية والصناعية الموجودة في الوسط المدرسي.

---

(٣١) د. عبد الله عبد الدائم: الاشتراكية والديمقراطية - ص ١٦٢

(٣٢) د. حامد عمار في مقالة له بمجلة "المستقبل العربي" س ١ ٣ - ص ٣٧

(٣٣) مجلة " البلاغ " اللبنانية الاسبوعية العدد ٤١ تاريخ ١٦ تشرين الأول ١٩٧٢ - ص ٥٢

وهدفت التربية إلى إعداد الجيل وفق نظرة مستقبلية من أجل العمل الجسدي والفكري معاً.

وفي الولايات المتحدة الامريكية كما كان في الاتحاد السوفييتي ترتبط المدرسة بالإنتاج، خاصة في مرحلة الدراسة الثانوية. كما يشهد التعليم خارج المدرسة تعزيز العلاقات بين المؤسسات التعليمية والمؤسسات المنتجة بالإضافة الى دورات التأهيل والتحسين ودروس الثقافة العامة التي يخضع لها أصحاب المهن المختلفة.(٣٤)

وقد أوصت لجنة (لانجفان ـ فالون) الفرنسية من أجل أن تكون مجانية فعلية وأن ينظر للطالب أثناء دراسته كعامل يعطي أجراًيتناسب مع خدمات يؤديها ويهيء نفسه لتأديتها في المجتمع.

ومن جهة أخرى نجد أن وعياً متنامياً قوامه الشعور بقيمة العلم والثقافة على مستقبل المجتمع وخططه التنموية موجودة لدى مختلف المهتمين بالإنتاج والتقدم الاقتصادي. وقد بات من المسلم به أن الأمية تعد خطراًعلى مستقبل المجتمع،وتشكل حجر عثرة في طريق الخطط والبرامج التنموية المختلفة ،كما أنه بات من البديهات النظر إلى تعليم المرأة وتأهيلها المهني والاجتماعي واجباً سامياً من واجبات المجتمع،إذ لايعقل أن تقوم تنمية حقيقية في مجتمع نصفه مشلول ويعيش طفيلياًعلى جسد العملية التنموية. بل أنه قد بات مما لاشك فيه أن المردود الاقتصادي لتعليم الفتاة أعلى منه عند الرجل، إذ أن ثقافة المرأة المتعلمة تترك بصماتها على حياة الأسرة الاقتصادية والنفسية والاجتماعية.

وقد أشار د. وهبه نخلة إلى أهمية تعليم المرأة في الدول النامية حيث قال: " إذا كانت الدول النامية جادة فعلا في مجابهة التحدي الحضاري فما عليها إلا أن تعيد إلى نصف المجتمع إنسانيته الكاملة."

ويهتم المختصون بالاقتصاد التربوي بمشكلة متفرعة عن التعليم وهي مشكلة الهدر التربوي تلك المشكلة التي تلعب دوراًسلبياً ومعوقاً للعملية التنموية.

ويستخدم الهدر مصطلحات اقتصادياً.تعني الخسارة الناتجة عن بعض الفعاليات الإنتاجية للنظام التعليمي.(٣٥)

ويرتبط الهدر المدرسي بظواهر ثلاث هي:الإعادة والتسرب والتأخر الدراسي.وفي أي من الحالات الثلاث نجد أن كلفة التعليم تزيد،دون أن ترتبط هذه الزيادة بزيادة المردود

---

(٣٤) الانماء التربوي ـ ص ١٦٢
(٣٥) الانماء التربوي ـ ص ٣٧

الإنتاجي،وانسجاماً مع دور التربية في عملية التنمية أوصى مؤتمر وزراء التربية والتخطيط في الدول العربية المنعقد في أبو ظبي بين ٧ و ١٦ تشرين الثاني ١٩٧٧ بإعادة النظر في بنية التعليم في البلدان العربية بما يضمن وجود قاعدة عريضة من التعليم الأساسي المدرسي وغير المدرسي،وبما يمكن كل فرد من اكتساب الحد الأدنى الضروري من القيم والمعارف والمهارات والخبرات اللازمة للمواطنة الواعية المنتجة.

٨ ـ التربية الوظيفية وطرائق التدريس والامتحانات:

بعد أن بينا شبكة العلاقات في التربية الوظيفية بين الاستجابة لحاجات الطفل ومستقبله والاستجابة إلى حاجات المجتمع ومتطلبات المستقبل، لابد من مراجعة طرائق التدريس السائدة وتوظيفها في أهداف التربية الوظيفية. إذ أن التربية الأكاديمية والتقليدية لم تكن مهتمة إلا بحشو أذهان التلاميذ بالمعلومات والأرقام،هذا الحشو الذي لم تعد المجتمعات المعاصرة في حاجة إليه. إذ أن حفظ المعلومات يتم في الكتب والأرشيف وفي الأفلام المصورة والعقول الالكترونية،كما يقول يوسف إدريس (الاهرام القاهرية ٣ / ٦/ ١٩٧٧)،ويضيف أيضاً: إن المتعلم هو الإنسان القادر على ابتكار حلول المشاكل، إنسان يقوم بأشياء غير الوظائف التي يمكن أن يقوم بها رجل آلي او آلة حاسبة.فلا بد أن تكون التربية في الميدان تتفاعل مع الوسط الطبيعي والاجتماعي عن طريق الاحتكاك المباشر كي تساعد المتعلم على الربط بين المدرسة والحياة.يكتشف أسرار الحياة ويفهم واقعها وتتوافر له خبرات كافية في التفاعل النافع معها .[٣٦]

والمدرسة التقليدية لا تساعد التلميذ أن يحيا حياته بصورة طبيعية لما تحدثه في نفسه من قلق وخوف من إدارة المدرسة والمدرسين،والخوف من رفاق المدرسة، والإخفاق في الامتحانات الحاسمة، بل الخوف من الفشل في المستقبل .[٣٧] وقد يجد بعضهم في استخدام التقنيات التربوية وبخاصة الوسائل السمعية والبصرية تطويراً للطرق القديمة وتجديدا للعمل التربوي مع أن هذه الوسائل ليس لها صفة تربوية بحتة، إذ ليس المهم وسيلة نقل المعلومات وإنما المادة المنقولة ذاتها بصورة متكاملة،وتزويدهم بالقدر الكافي من المعرفة الأساسية وتنمية الروح العلمية فيهم والرغبة في الاكتشاف وتعليمهم طرق الحصول على المعرفة وحل المشكلات وأساليب التفكير المنطقي والنقد الموضوعي وأسلوب البحث والمناقشة وعادة المطالعة والاطلاع.[٣٨] وقد نبذ

(٣٦) الشباب العربي والمشكلات ص ١٦٧
(٣٧) الشباب العربي ـ ص ١٧٧

(جون ديوي) طريقة الإلقاء التي تقوم بتلقين المادة الدراسية على شكل حقائق جاهزة تقدم للتلميذ، وشدّد على ضرورة أن تقوم المواد الدراسية على أساس مشكلات يحلها التلاميذ أنفسهم كي يصلوا إلى معلومات جديدة وظيفية يفيدون منها في حل مشكلات الحياة، والمشكلة كما يراها (ديوي) ليست مجرد عناصر خارجية،وإنما هي تنشأ من العلاقة بين العناصر الخارجية وأغراضنا،وقيام الأغراض هو الشرط الأول لنشوء التفكير، وعملية التفكير لا تكتمل إلا باختبار الأفكار التي توحي عناصر الموقف بها. وهذا الاختبار لا يتم في عقل الإنسان بصورة مجردة، وإنما هو يحتاج إلى بيئة مادية واجتماعية كي يجرب أفكاره فيها عمليا. والتطبيق العملي هو الاختبار الحقيقي للأفكار، وبمثل هذه الطريقة تكتسب الأفكار حيوية من الوظيفة التي تؤديها [٣٩] .

٩ ـ خاتمة

لابد من الملاحظة أن العملية التربوية ليست منفصلة عن الحياة والمجتمع وإنما هي داخلة في الكل الاجتماعي بعلاقة تأثير وتأثر متبادلين، أي أنها مندمجة في صلب الحياة بما فيها من عمل وإنتاج وراحة وترويح وتطلعات روحية وفلسفية.[٤٠]

إذاً لم يعد الهدف من التربية مقتصراً على القراءة والكتابة وبعض الحقائق والمعارف،بل أصبح ينصب على الحياة بأجمعها،ويتجه نحو الإنسان باعتباره غاية، على التربية أن تساعده على تفتيح إمكانياته وقدراته، وتساعده على التعبير عن ذاته بمختلف الأساليب والصور، لأن الإنسان هو أثمن رأس مال في الوجود. ولما كانت مشاغل الإنسان متشابكة ومتفاعلة فعلى غرار الحياة الثقافية التي نتصورها،يجب أن تكون الخطط التربوية على علاقة وثيقة بالخطط المختصة بسائر قطاعات المجتمع؛ كما أن العديد من المشكلات والقضايا التربوية التي تطرح اليوم ذات أبعاد كونية،ولذلك فإن حلها يتطلب استشراف نوعية عالم المستقبل، ونوعية الحياة الإنسانية التي نتوقعها بخاصة وقد غدا المستقبل قابلاً للقراءة عن طريق (علم المستقبل).

---

(٣٨) الانماء التربوي ـ ص ٢٦٨
(٣٩) التربية عن طريق النشاط ـ ص ١٦٦
(٤٠) الانماء التربوي ـ ص ١٩٣

إدماج العمل

بالتعـــلّم وأهــدافـــه

ليس ما تقصده هذه الدراسة متعلقاًبالتربية المهنية، أو بما يسمى بالمدراس الفنية. وإن كانت تتصل بذلك من جوانب عدة،إذ ليس بالإمكان فصل بعض أجزاء العملية التربوية عن بعضها فصلاً نهائياً.

والمقصود بمفهوم العمل في موضوعنا هذا، تلك الفعاليات التي ينبغي للمتعلم أن يتدرب عليها بحيث تغدو جزءاً من سلوكه، وبحيث تنمو شخصيته نمواً متوازناً متكاملاً من مختلف جوانبها الجسدية والانفعالية والعقلية والاجتماعية. هذا من جهة، ومن جهة ثانية يقصد بالعمل - في حدود هذه الدراسة- مجموعة الأنشطة الضرورية التي يقوم بها المتعلم ويتدرب بوساطتها على ممارسة بعض الأعمال المتعلقة بها والتي تلبي حاجة أو أكثر من حاجاته الشخصية .

وينتظر أن تندرج هذه المفاهيم والمبادىء التي تطرح ضمن مفهوم الثقافة المتصلة بالحياة والمتفاعلة معها،إذ قد ولّى،إلى حيث لا رجعة ذلك العهد الذي كان ينظر فيه إلى الثقافة كمعطى منفصل عن الحياة، بل صار مطلوباًمن العملية التربوية،بخاصة من حيث اتصالها بالثقافة واتحادها بها، أن تندمج في "صلب الحياة العامة بما فيها من عمل وإنتاج وراحة وترويح وتطلعات روحية وفلسفية". (١)

فالثقافة المجردة والفعل التربوي المرتبط بها يفتقدان ما يتسم به مفهوم الثقافة ذاته.

وقد وصف " فيخته" مثل تلك الثقافة وصفاً دقيقاً حيث قال:

" هذه الثقافة - يقصد بذلك ثقافة أوروبا في القرن الثامن عشر - العالمية الإنسانية- مجردة تشخص عقل الإنسان لا وجود الإنسان. إنها تدعي التعبير عن الجميع في حين أنها لا تعبر عن أحد بعمق". (٢)

(١) د. أحمد صيداوي ورفاقه: الانماء التربوي ص ١٩٣

(٢) د. عبد الله العروي:العرب والفكرالتاريخي ص ١١٩

في ضوء ذلك يصبح مطلوباً من التربية أن تنتقل مع الثقافة من أبراج التجريد والتأمل إلى واقع الحياة، الى الإندماج بحياة العمل والإنتاج.

فإنسان هذا العصر قد أخذ به واقع التغير والتطور إلى أن:

" ينتقل من مزاولة نشاط معين إلى مزاولة نشاط آخر في ضوء حاجته الفردية وحاجة الجماعة، على أن يمارس خلال هذا الانتقال العمل الفكري واليدوي معاً. وذلك لأن من أكبر الشرور التي يمكن أن تحيق بالإنسان، أن يفصل لديه العمل الفكري عن العمل الجسدي. إن مثل هذا التخصص الثقافي عبء نفسي اجتماعي اقتصادي ينوء بحمله الإنسان".[٣]

واستناداً إلى ماذكر آنفاً وإلى غيره فقد أصبح الوعي بأهمية العملية التربوية في عملية النهوض بالبناء الاجتماعي والاقتصادي إحدى بديهيات عصرنا، وقد غدا التخطيط التربوي جزءاً من التخطيط العام إيماناً من الجميع بدور التربية في عمليات التنمية بمفهومها الأوسع بحيث أنها ترتبط ارتباطاً حميماً بالإنسان كغاية نهائية تهدف إلى تحقيقها.

وبالإضافة إلى ذلك ما استقر عليه الفكر التربوي حيال عملية التعلم ذاتها، ونقصد بذلك ماقد أصبح في حكم الحقائق الثابتة،إن صح التعبير، من أن الأهداف التربوية لم تعد مقصورة على نقل المعارف وتكديسها في عقول الناشئة،وإنما قد أخذت تلك الأهداف تضع في حسابها الاهتمام بجوانب الشخصية الإنسانية كافة.

وهكذا فقد سقطت تلك المفاهيم التي كانت قد انبثقت عن احتقار العمل اليدوي وتمجيد النظر والعمل العقلي لترتفع بدلاً منها وتنمو مفاهيم جديدة تستند إلى أساس من العملية التربوية التي تتخذ محوراً لها العمل والإنتاج.

ولم يكن هذا التحول تحولاً ينحصر في محاولات وتجارب وتفكير المهتمين بالتربية اهتماماً مباشراً، أقصد أولئك الذين يتخذون من التربية مهنة لهم أو إهتماماً من اهتماماتهم الأساسية والمباشرة، وإنما قد أخذ خلال العقود الماضية ومايزال شكل اهتمام ذا طابع دولي. فقد تعددت المؤتمرات الدولية والإقليمية وحلقات البحث والعمل التربويين التي تبنت فكرة إدماج العمل المنتج في التعليم تكريساً لمبادىء تربوية تؤمن بأهمية العمل، ويبذل أصحابها جهوداً حقيقية في تأكيد دوره في عملية التعلم ذاتها.

فقد أبرزت (لجنة وضع استراتيجة تطوير التربية في البلاد العربية) في تقريرها أهمية العمل في العملية التربوية، حيث جاء في ذلك التقرير أن:

---

(٣) الانماء التربوي ص ١٩٤

"العمل عماد التنمية الشاملة، ومصدر رئيس لما قد يتوافر لها من الثروة. ولكن إنتاجيته تعتمد على مستوى كفايته وتنظيمه، وتقدير قيمة الزمن، وتحقيق التعاون وتوزيع الأدوار فيه،وهي أمور إنما يتم تحقيقها في خير صورها. ومسؤولية التربية في هذا المجال لا تتجلى في مجرد تخريج أعداد كبيرة من المتعلمين أياً كانوا، وإنما في تخريج مثل هذه الأعداد بكفايات معينة وبإنسجام في مستوياتها، وبمواقف واتجاهات سليمة حيال العمل وحيال المجتمع ومطالبه". وفي مكان آخر من التقرير جاء أيضاً.

" جعل العمل ركيزة التربية والتأكيد عليه من حيث هو قيمة ، ومن حيث هو معرفة ،ومن حيث هو مهارة".(٤)

وهكذا فإنا نجد مفهوم العمل في التربية يتسع ليشمل،بالإضافة الى كونه في النهاية تدريباً للحصول على مهارة،أيضاً القيم والمعارف. وليس ذلك فحسب فهو يؤكد على العلاقة بين الفكر والعمل في العملية التربوية حيث جاء فيه:

" عناية التربية بالربط بين الفكر والعمل بإعتبارهما جانبين رئيسين في الخبرة الإنسانية".(٥)

وقد لاحظ مؤتمر وزراء التربية في البلاد العربية الذي انعقد في أبو ظبي عام ١٩٧٧ أهمية العمل المنتج في تحسين النظم التربوية حيث طالب بضرورة توجيه التعليم بإتجاه العمل وجاء في تقريره الختامي:

" ينبغي تكثيف الجهود الرامية إلى توجيه التعليم صوب عالم العمل، وإيلاء اهتمام كبير لا إلى العمل اليدوي بمختلف صوره فحسب،بل أيضاً إلى العمل المنتج بإعتباره عاملاً من عوامل تحسين إنتاجية النظم التعليمية،ونظراً لقيمته التدريبية في آن معاً".(٦)

ومن جهة ثانية فقد أشارت الحلقة الإقليمية حول التعليم التقني والمهني التي انعقدت في (سنغافورة) من ٢٠ ـ ٢٧ تشرين الثاني ١٩٧٩ إلى ضرورة توضيح بعض جوانب العمل المنتج في إطار هذا النوع من التعليم حيث أوصت:

" بالنظر إلى أنشطة العمل المنتج للتلاميذ،في إطار عملية التعلم الشاملة، وبإدخال العمل المنتج في وقت مبكر في المناهج التعليمية".(٧)

---

(٤) استراتيجية تطوير التربية في البلاد العربيةتقرير لجنة وضع استرتيجية تطوير التربية في البلاج العربيةص ٣٠٠

(٥) المصدر نفسه ص ٢٣٣

(٦) مجلة (التربية الجديدة) العدد ٢٣ ص ٩٦.

(٧) المصدر نفسه ص ٩٥

أما المؤتمر الثالث لوزراء التربية في الدول الأوروبية الأعضاء الذي انعقد في (صوفيا بين ١٢ و ٢١ حزيران ١٩٨٠) فقد أكد على ضرورة تلقين المبادىء الأساسية لعمليات الإنتاج واستخدام الأدوات اللازمة له".(٨)

وبهذا نجد أن تبني تربية، تهتم بالعمل وتدمج العمل بالتعلم فتربط بين الممارسة والخبرة، هو أول الطريق التي يجب أن نسلكها كي نتجه بالعملية التربوية نحو آفاق مواكبة النهضة الحضارية للإنسان المعاصر.

التعلّم والعمل

تشدد التربية الحديثة على دور العمل في عملية التعلم انطلاقاً من القاعدة السيكولوجية التي ترى في الحاجة إلى العمل حاجة طبيعية في الإنسان، إضافة الى تأكيدها على مراعاة اهتمام الطفل وحاجاته في عملية التعلم. وبالنتيجة يكون إدراج العمل في العملية التربوية ضرورة سيكولوجية وحيوية لا محيد عنها إن أردنا عدم الإساءة الى نمو الطفل،وإن أردنا ألا نحجم عملية التعلم ذاتها لديه،لأنه لا مجال لأن تأخذ العملية التربوية أبعادها إن لم تكن قد أخذت بحسبانها " التفاعل بين المؤثرات البيئية والقوى النفسية الداخلية. إذ أن البيئة لا تؤثر في الفرد من الوجهة النفسية إلا بقدر ما تثيره إلى النشاط، ولا ينشط الفرد إلا استجابة لحاجة نفسية يشعر بها".(٩) كما أن نمو الفرد من الناحيتين العقلية والتحصيلية، ليس نتيجة لإنطباع القيم الثقافية وأساليب التفكير في عقل الطفل، وإنما هو يحدث نتيجة لتلك الخبرات التي يكتسبها عن طريق النشاط الذي يقوم به سداً لحاجاته النفسية التي يشعر بها.

ومن ملاحظة نمو الطفل نجد أن التعلم يبدأ لديه في سن مبكرة،وطبعاًفي الحدود التي يسمح بها نموه بخاصة في تلك الفترة التي تسبق نضج عضويته وقدراته الأخرى. وهذا التعلم المبكر يرتبط إلى حد كبير جداً بنشاطه وفاعليته التي تتبدى أول الأمر في عملية اللعب حيث أن الطفل يبدأ بالتعلم وهو يلعب،ويكون اللعب ظاهرة مميزة في سلوكه حتى في إرتباط هذا الأخير ارتباطاً مباشراً بدوافعه الأولية وفي صورتها الحيوانية،إذ أن اللعب في منشئه الحسي الحركي هو مجرد استيعاب للواقع بمعنييه البيولوجي والسيكولوجي.(١٠)

---

(٨) المصدر نفسه ص ٩٤
(٩) اسماعيل قباني: التربية عن طريق النشاط ص ١٠
(١٠) د. فاطمة الحيوشي: التربية العامة ص ٩٠

لذلك فإن المداخل الكبرى في التدريس كافة ترى أن أفضل أنواع التعلم تتجلى في التعلم بالخبرة والعمل،وفي حفز المتعلم إلى مواصلة التعلم في المدرسة والحياة، أو في تسلسل مراحل التعلم من العملي إلى التصوير إلى الرمزي فالعملي،أو في تأكيد مدخل النشاط على أن طريقة الاستيعاب تتم بتحويل الأفعال الخارجية إلى أفعال داخلية فتتحول الأفعال أو النشاط إلى مفاهيم ومجردات يستوعبها الفرد، ويستخدمها في مواقف جديدة.(١١)

ويلفت " ميكارنكو " الانتباه إلى دور الممارسة والعمل في عملية التعلم في الوقت الذي لاينظر فيه إلى العمل من زاوية قيمته التربوية فحسب، لأن العمل يجب أن يبقى، على الرغم من وظائفه المنتجة والمتطورة آلياً والضرورية لاستمرار الجماعة، وسيلة تعليمية تتمحور حولها أهداف التربية.(١٢)

فالدعوة إلى إفساح المجال للطفل بالنشاط كانت أول الصيحات التي نادت بها التربية الحديثة من روسو الذي اعتبر "الحركة هي نقطة الانطلاق لممارسة الارادة(...) ومن حق الطفل ألا يخضع لعرقلة هذه الحركة التي يحدثها استعمال القماط".(١٣) الى مونتسوري التي قالت بأنه " يتوجب على المدرسة أن تفسح المجال للنمو الحر لنشاط الطفل".(١٤)

تربية الطفل على العمل

يهدف إدماج العمل بالتعلم أول ما يهدف الى تربية الطفل على العمل،التي يجب ان تبدأ منذ سن مبكرة. ويكون ذلك في الأسرة أولاً في المرحلة التي تسبق دخول الطفل المدرسة الابتدائية وتستمر بعدها.

فقد درج معظم الآباء والأمهات على الإفراط في حماية أطفالهم، فهم (يخشون عليهم من النسيم). ومن المناظر الكثيرة التكرار مشاهدة أم وقد تجاوز طفلها الحد الذي يجب أن يعتمد فيه على نفسه لا تترك له فرصة لذلك، فهي تطعمه بيدها، تمسح له فمه وتغسل يديه ووجهه. تلبسه ثيابه وتبدلها،وتربط له شريط حذائه ، وغير ذلك من مثل هذه الأعمال التي يكون قادراً على القيام بها، والتي تهيىء له ممارستها نمواً سليماً ومفيداً. والغالبية من بين الآباء هم الذين لايسمحون لأطفالهم في السنوات الأولى القيام ببعض

(١١) د. فخر الدين القلا: أصول التدريس ج الأول من صفحة ١٢ ـ ١٦
(١٢) الانماء التربوي ص ١٨٢
(١٣) د. فاطمة الجيوشي: فلسفة التربية ص ٧٧
(١٤) اسماعيل ملحم: مجلة صوت المعلمين العدد ٤٨

الأعمال مهما كانت بسيطة بدوافع من خوف أو شفقة عليهم. فمن المألوف عند الأسر في بلادنا أن الأم هي التي تستيقظ باكراً لتعد طعام الإفطار لأطفالها الذين سيذهبون الى مدارسهم، وتهييء لكل منهم محفظته، بل وتقوم بعملية تنظيف وجه الطفل ويديه وتسريح شعره و... ولا تنسى أن ترافق هؤلاء الأطفال إلى باب المنزل تبذل لهم وصاياها ورجاءها في عدم مجاوزة الرصيف، والحفاظ على نظافة الملبس، والإصغاء إلى المعلم وغير ذلك مما قد لا يخطر على البال.

ولنقرأ معاً حديثاً للمربية (جوكوفسكايا) في كتابها " أحاديث عن تربية الأطفال " يتصل بما أثبتناه:

" من الواجب أن يكون الطفل حتى سن السابعة قادراً على القيام بأشياء كثيرة منها: فرش سريره، وترتيب غرفته، وسقي أزهار الحديقة، غسل الجوارب ومناديل اليد".

أما بالنسبة لأطفال التاسعة والعاشرة:

" فيجب أن يغسلوا الأواني، ويكووا الملابس، ويصلحوا جواربهم، ويقوموا بالمشتريات غير المعقدة من الحوانيت القريبة".

وإذا حاولنا أن نستجلي بعض وظائف مثل هذه التربية ـ تربية الطفل على العمل ـ نجدها فيما يؤدي إليه اللجوء إلى العمل العضلي من المعاونة على تنمية الكائن الحي وجعله أكثر قوة وأشد حماسة في الإقبال على الحياة. أما مايمكن أن تؤدي إليه ممارسات الأهل التي أوردنا بعضاً من أشكالها، فإنه التدرب على الاعتماد على النفس. فمن اعتاد أن يكون اتكالياً سيبقى طفيلياً على جسد المجتمع ، وسينشأ أنانياً يمتاز طبعه بالإثرة التي تقوم على مبدأ الأخذ من الآخرين دون امتلاك القدرة على المنح والعطاء.

مما يؤدي إلى جعل الطفل كائناً عاجزاً عن تلبية معظم حاجاته الشخصية فضلاً عن أخذ دور إيجابي في المجتمع.

وما الاتكالية في واقع الحال سوى صفة يكتسبها الطفل اكتساباً، والطبيعي أن ينشأ على الميل إلى الاستقلال والاعتماد على النفس الذين هما بحاجة إلى الدربة والممارسة.

ولاتستطيع الطرق التلقينية مهما كان منفذها من البراعة أن تقود المتعلم الى تغيير سلوكه أو تعديله نحو الاتجاه الصحيح، إذ لا يتم التعلم الفعال و المثمر خارج نطاق العمل.

وإذا عدنا إلى ما يراه بعض المربين مقياساً للتعلم الجيد فإنه يتبدى بإستمرار لديهم في الربط بين التربية والنشاط الحركي.يقول (ألفردبينه): " إن من المهم أن يكون الطفل فعالاً، والتعليم السيء هو الذي يدع الطالب ساكناً عاطلاً. وأنه على التعليم أن يكون مثيراً يدفع

الطفل إلى العمل، ويولد لديه فعالية معقولة لأنه لا يعرف حق المعرفة إلا ماجرى عن طريق حواسه ودماغه. إنه لا يعرف حقاً إلا ما صنع وما فعل". (١٥)

وفي هذا يتفق أصحاب المدخل الاجتماعي في التدريس من أمثال (ميكارنكو) وأصحاب الفلسفة البراغماتية، حيث يؤكد الأول على أنه يجب النظر إلى العمل لا من زاويته التربوية فحسب وإنما من حيث هو أيضاًوسيلة تتمحور حولها أهداف التربية. أما ديوي وأتباعه ومؤيدوه فقد أكدوا على أهمية العمل في جعل المعرفة المفيدة والحقيقية قوة في مواجهة المواقف الجديدة لا مجرد معلومات جامدة وجافة.

وأفضل الخبرات هي تلك التي يتم الحصول عليها بالممارسة العملية. فالتعلم عن طريق العمل أفضل وأبقى من التعلم بطريق التلقي".

وفي التراث العربي الاسلامي لمحات هامة على أهمية العمل في التعلم فهذا الإمام الغزالي يقول:"أعمل بما تعلم لينكشف لك ما لاتعلم".

فالتعلم الجيد إذن هو ذلك الذي يكون في الإنخراط بالعمل وممارسته ومعاناته.

وهذا يرتبط إلى حد بعيد جداً بمعرفتنا للإهتمامات النفسية للمتعلم، إذ يتم آنذاك بضرورة داخلية طبيعية،أو كما يقول "كرشنشتاينر":

" ليس على الطفل أن يكون بالضرورة فعالاً (هو نفسه) بل أن يكون فعالاً بذاته،وأن يتعلم لا عن طريق قوة قاهرة تفرض نفسها عليه من الخارج، بل بفضل ضرب من الاندفاع الذي يحيا ويشعر به". (١٦)

وهذه التربية على العمل تقتضي وضع المتعلم في المناخ المناسب الذي يساعده على أن يفجر طاقاته، وليست الدعوة لأن ينخرط الطفل في العمل هي القادرة على ذلك وإنما تمكينه من امتلاك الأدوات والوسائل اللازمة لذلك ايضاً.

وتوضح "مونتسوري " هذا الذي نشير اليه بقولها:

" للكشف عما يقوى عليه الطفل لا يكفي أن ندعه يعمل، بل علينا ان نضع في متناوله كل الأشياء التي من شأنها أن تيسر انطلاقته ولاسيما الأثاث الملائم والأدوات المواتية.

فالتربية العلمية لا يمكن ان تبنى على دراسة وقياس الأفراد الذين نود تربيتهم بل على العمل الدائم الذي يستطيع أن يغير من حالهم". (١٧)

---

(١٥) و (١٦) و (١٧)و (١٨) غي آفانزيني: الجمود والتجديد في التربية المدرسية ترجمة د. عبد الله عبد الدائم ص ١١٧، ص ١٠١، ص ١٠٩، ص ١٧٠

وهذه التربية على العمل ليست مقتصرة على ذلك النوع من العمل الذي يتبادر أول ما يتبادر إلى الذهن،وأقصد بذلك العمل العضلي فحسب، وإنما هو أنواع وأشكال، وقد ميز"بلوك " بين ثلاثة مستويات له، هي:

١ ـ العمل اللفظي: أي أن نمنح الطفل حرية المشاركة بالحديث والكلام وقد نسب هذا المستوى إلى الحكيم " سقراط " الذي استخدم الحوار طريقة للتعليم والتعلم معتبراً إياه الطريق الأصلح لتوليد الأفكار ومعرفة الحقائق.

٢ ـ العمل الحركي: ويقصد به العمل الذي تعطى فيه للطفل حرية الحركة والانتقال، فلا تقييد أو تحديد لها، بل إن الطفل يتعلم وهو يعمل.

٣ ـ العمل الروحي: في هذا المستوى يسمح للمتعلم الإسهام في برمجة دراسته ويقوم على الإشادة بالمهمات اليدوية والعملية التي يستطيع المتعلم بفضلها،ولاسيما في المختبر،أن يبرمج هو نفسه التمرينات بدلاً من الاكتفاء بمشاهدة هذه التمرينات التي تجري أمامه.

وإجمالاً فإن منح المتعلم حرية الحديث أو الحركة أو الإسهام في برمجة دراسته وفق المستويات الآنفة الذكر لايمكن لها أن تكون طوعية بإستمرار وتترك لتلقائية المتعلم،وإنما ينبغي لفعاليته أن تغدو فعالية وظيفية. ولايتم ذلك إلا بتدخل الكبار وقد شرح "كلاباريد " ذلك بقوله:

" بأن الفعالية لا تعني أن يسمح للطفل بفعل مايريد ،بل أن نجعله يريد كل ما يفعل وذلك بأن تكون تلك الفعالية وظيفية".

والآن يمكننا تلخيص ما نقصده بالتربية على العمل بما يلي:

١ ـ أن تتوجه التربية إلى الكائن البشري من حيث أنه جسد وقدرات نفسية وعقلية، وسلوك وعلاقات اجتماعية، ومن حيث أنه لا يمكن الفصل بين معارفه النظرية ومهاراته العملية ومواقفه واتجاهاته. وهذا يعني أن تتمثل الوظيفة التربوية بدمج مظاهر النشاط للشخصية الإنسانية في كل موحد، غايته تكوين الإنسان العامل المنتج والمثقف في آن واحد.

٢ ـ لتكون التربية متوائمة مع روح العصر لا بد لها من أن تنطلق أساساً من العمل اليدوي العضلي الذي يتم بوساطة ربط العمل بالنظر ربطاً يستند الى ما يفرضه التقدم العلمي والتكنولوجي من معطيات وحقائق تقربنا من مقولة: أن العمل مهمة اجتماعية أكثر منه سبب للعيش أو سبيل إليه.

والعمل فوق كل ماذكر هو سبب من أسباب بلوغ النمو غايته الرئيسة. يقول

(الدكتور عبد العزيز القوصي) مبيناًأهمية ذلك:

"رأيت الأشخاص الذين طالعوا واكتفوا بالمطالعة وهضموا ما طالعوه شاهدتهم يظلون في عقولهم كالأطفال إلى أن يمارسوا الواقع ممارسة فعلية، فرأيتهم ينضجون ويكتمل نموهم لا في عملهم فحسب، ولكن في شخصياتهم".

أهداف إدماج العمل بالمتعلم

لإدماج العمل بالتعلم أهداف ووظائف هامة في حياة الانسان، ويشكل ضرورة حيوية بالنسبة لنموه. وقد أبرزت سائر المدارس التربوية الحديثة ذلك الدور وحثت عليه.

وليس في إدماج العمل بالتعلم مضيعة للوقت والجهد، ولا يشكل ذلك عبئاً على العلمية التربوية أو يهدر طاقة الطفل وينقص من حيويته وإقباله على التعلم، بل إنه على العكس من ذلك يشجع على التعلم ويزيد من حيوية الطفل ويجدد في طاقته يقول (فرينيه):

" إن الطفل لا يكل ولا يتعب حين يقوم بعمل يندرج في سياق خط حياته ويكون - إن صح التعبير - وظيفياًبالنسبة إليه) في العملية التربوية.

" لا ينمو الإنسان ولا يتكون عن طريق وحيد هو ما يأخذه من غيره أثناء حداثته، بل يزن قواه ويحكم على نفسه ويتعلم بجهده الخاص ولاسيما عن طريق الاشياء التي يبدعها ويخرجها إلى حيز الوجود خارجة عنه. لقد علمنا التاريخ والخبرة أن الرجال الذين ساهموا حقيقة في خير الإنسانية قد أصابوا ما أصابوا من نجاح بفضل المزايا التي كونوها بأنفسهم واستخرجوها من ذواتهم لا بفضل ما تلقوه من الأشياء الخارجة عنهم".(١٩)

ويمكن ترتيب أهداف إدماج العمل بالتعليم كما يلي:

١ - لإدماج العمل بالتعليم ميزة تفجير الطاقات الإبداعية وإبرازها لما ينطوي عليه من إمكانيات تربوية وتعليمية لها أهميتها في عملية النمو. إذ بوساطته تطلق قدرات التلميذ وتتحرر من الجمود والسكون بفضل ما يوفره من حاجة الجسم إلى الحركة، ويساعد الشخصية على النمو من جوانبها الجسدية والعقلية و الاجتماعية، بما يفسحه من آفاق لنمو التفكير والخيال والإرادة، إضافة إلى مايقدمه من مساعدة للمتعلم في التعرف على قواه وإدراكها على حقيقتها. وقد أوضح (ف.ا.سوخوملينسكي) أهمية العمل وإشراك اليد في عملية التعلم على نمو التفكير الإبداعي بقوله:

---

(١٩) فولكييه: المدارس الحديثة ترجمة د. عبد الله عبد الدائم ورفاقه ص ٣١

"إن مصادر قابلية الأطفال وموهبتهم هي على رؤوس أصابعهم. ومن الأصابع ، إن تحدثنا مجازاً،تنحدر أدق الجداول التي تغذي ينابيع الفكر الإبداعي، وكلما عظمت الثقة وروح الابتكار في حركات اليد مع أداة العمل، وتعمق تفاعل اليد مع الطبيعة ومع العمل الاجتماعي في الحياة الروحية للطفل ، كلما زادت قوة الملاحظة وحب الاستطلاع وحدة البصر وقوة الانتباه والقدرة على البحث في نشاط الطفل".

٢ ـ لإدماج العمل في عملية التعلم وظيفة تتعلق بنمو الطفل الجسمي ـ الحركي تتمثل في زيادة حيويته وتجديد طاقته على الحركة والنشاط. وهو ينمي عضلات الطفل ويقويها، ويساعد على صحة الجهاز العصبي والحركي ويسهم في تنشيط الدورة الدموية فيجدد في قدرة جهاز الدوران والجهاز الهضمي ، كما أنه يساعد على عملية إفراز وطرح الفضلات ، وهذا فضلاً عما يؤدي إليه من إكساب الطفل مهارات مختلفة ينميها بإستمرار ويرتقي بها.

٣ ـ من الناحية النفسية يشبع العمل العضلي في الطفل حاجة أصيلة لديه (تهدف الى الممارسات السديدة والفعالة). ويقدر ما يكون نتاج النشاط ملموساً وواقعياً يصبح هدفاًفي حد ذاته يسعى الطفل إلى تحقيقه وتتقوى جاذبية العمل بما يعتمل في نفس المتعلم من مشاعر السرور المرتبطة بالنشاط المشترك مع الكبار أوالصغار الذين يشاركونه عمله.

ففي خضم المشاركة بالعمل وممارسته ترتاح النفس من أزماتها ويستطيع صاحبها مغالبة القلق والتوتر بما يخلقه العمل من مشاعر البهجة والنجاح والاطمئنان والسرور. وقد كان (بافلوف) يردد ويدعو إلى:

ضرورةأن يتحد الرأس باليدين، لأن الفرح العضلي يحرك في الإنسان مشاعر أقوى وأسطع من اللذة التي يمكن الحصول عليها من العمل العقلي".

ولن تجد ما يساعد الإنسان على التغلب على مظاهر الإعياء والتعب العقليين كالعمل، وإشعاره بالرضا، بخاصة عندما يرى أن ما بذله من جهد لم يكن عبثاً أو لم يذهب سدىً.

فالشخصية الإنسانية لا تنمو في أبعادها المختلفة أفضل مما تنمو في حالة العمل إذ يجعلها تتفتح في شتى جوانبها فتبدو أشد سطوعاً،وأكثر تألقاً، وأعظم قدرة على التكيف.

وفي تلك الأنشطة من العمل تتكشف ميول الطفل وقدراته على نحو لا تحققه أية وسيلة أو طريقة تعليمية لا تستند إلى العمل ذاته.

فكل الأشكال والأنماط السلوكية والأهداف والميول والمطامح تتكون أثناء الانخراط في العمل، وفي الأشكال المختلفة للنشاط تلك الأشكال التي تؤلف حياة الشخصية ووجودها الاجتماعي.

ففي النشاط خاصة تتكشف اهداف الطفل ودوافعه ونزعاته ورغباته،وخصائص شخصيته وأسلوبها في مواجهة المواقف وحل المشكلات.[٢٠]

٤ ـ لإدماج العمل بالتعلم أهدافه الاجتماعية والخلقية والتربوية، وله أيضاً أهداف اقتصادية لا تخفي عن عين المربي.لأن العمل الحي يساعد المتعلمين على أن يحققوا الانضباط بأنفسهم،لأنهم يريدون أن يعملوا ويتقدموا وفق القوانين الخاصة بهم[٢١].

يتدرب الطفل في عمله مع الجماعة على ضبط حركاته وفعالياته وفقاً لما تقتضيه طبيعة المشاركة، إضافة إلى نمو شعوره بالجماعة ذلك الشعور الذي ييسر نموه عملهُ في الفريق. وهذا ما ينمي الشخصية من الناحية الخلقية كيث تكتسب المعاني والقيم الخلقية أبعاداً عملية من خلال المشاركة في العمل والانخراط به.

وهناك أهداف أخرى كثيرة يؤديها إدماج العمل بالتعلم منها: توثيق العلاقة بين المؤسسات التربوية والإنتاجية في المجتمع والربط بينها ربطاً تعود فائدته على الجميع، ولذلك الكثير من الفوئد على المتعلم نفسه إضافة إلى فوائده الاجتماعية، لأنه يضع المتعلم في مواقف حياتية طبيعية غير مصطنعة،وهذا ما يساعد على توظيف الخبرات في مجالات عملية، كما أنه يمكن في الوقت نفسه من حصول المتعلم على خبرات جديدة وتصحيح مسارات الخبرات القديمة.

ومن الناحية الاقتصادية فإن هذا النوع من التربية يعمل على ربط العملية التربوية بالعملية التنموية وبسائر عوامل النهوض الاجتماعي والاقتصادي في المجتمع.

وأخيراً قد يكون من المفيد الاستشهاد بقول لـ (ا. سان كلير) عن الأهداف من إدماج العمل بالتعلم:

" المقصود من إدخال العمل المنتج في التربية هو إعطاء التلاميذ المعارف والمهارات التي من شأنها ان تحسن إنتاجية الحرف اليدوية، وتؤهل المتعلمين للمشاركة في الهيئات والتنظيمات الحاصلة على مستوى القرية من مثل التعاونيات وغيرها. وبخاصة من أجل تعويدهم على الحرف اليدوية، والحياة القروية، وحفزهم على تقبلها. وتنمية الصفات الكفيلة بضمان الاستقرار الاجتماعي، وإنتاجية العمل،والرفاهية الفردية، وتنمية الصفات الأخلاقية من مثل المواظبة،الدقة، والروح الإبداعية، والاعتماد على النفس، وروح التعاون،

---

(٢٠) مجلة عالم الفكر المجلد ١٠ العدد ٣ ص ١٦٩
(٢١) الجمود والتجديد ص ١٧٠

الخ.. كما أنه يسهم في خفض كلفات الوحدة في التعلم وتأمين التمويل الذاتي للتجارب عن طريق التسويق للمنتجات الصناعية والحرفية والزراعية التي ينتجها التلاميذ في المشاغل والمزارع والحدائق المدرسية، واستجلاب التلاميذ إلى المدرسة وتحسين فعالية المناهج التعليمية بأن ندخل إليها موضوعات أكثر ارتباطاً بالواقع المحلي، ونشاطات من شأنها أن تسهل عملية تعلم التلاميذ وتريحهم من العمل الفكري".[٢٢]

(٣٢) (التربية الجديدة) العدد ٢٣ ص ١٠٣

نظرية
التعلّم بالملاحظة

تمثل هذه النظـرية نموذجاً معاصراً لنظريات التعلم، ويطلق عليها أحياناً التعلم بالنموذج (By Modeling) وتنسب الى (ألبرت باندورا) وتلميذه (ريتشارد ولترز).إذ ترى هذه النظرية بأن التعلم في المواقف الاجتماعيةلا يتم بفعل التعزيز أو المكافأة الذي يحصل عليه الإنسان كلما قام بتقريبات للإستجابة النهائية فحسب، بل أنها تؤكد على أن الإنسان يستطيع تعلم استجابات جديدة من خلال ملاحظته لسلوك الآخرين الذين يعدّون (نماذج).

وملخص هذه النظرية هو أن التعلم يمكن تفسيره على أنه اكتساب لاستجابات جديدة نتيجة ملاحظة شخص آخر. وأن هذا الاكتساب قد لايظهر في أيام أو أسابيع بل قد يظهر شهر أو أكثر.

فالنظرية هذه تمثل نمطاً ثالثاً من أنماط نظريات التعلم المعروفة. فإذ تفسر نظريات الإشراط (الكلاسيكي منها والإجرائي)التعلم على أنه يتعلق بالمثيرات الخارجية وتعزيزات البيئة، ويرى أصحاب (نظرية الحتمية الذاتية) التعلم على أنه نتيجة لأحداث داخلية تتخذ صورة غرائز أو دوافع أو سمات شخصية تلزم الكائن الحي على السلوك بطرق ثابتة تكون الشخصية، فإن أصحاب (نظرية التعلم بالملاحظة)يشددون على أن السلوك والمحددات الفردية والبيئية تشكل جميعها نظاماً متشابكاً من التأثيرات المتبادلة أو المتماثلة، وهي تأثيرات احتمالية في طبيعتها أكثر منها حتمية أو سببية، وكل مجموعة محددات تحتوي على متغيرات معرفية.

التعلم يتم في موقف اجتماعي، وهذا ما يعطي تفسيراً للكيفيةالتي يتم بها التعلم.

إذ أن الانسان يستطيع اكتساب استجـابة جـديدة عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين (أو ملاحظة سلوك النموذح).

يتم التعلم بحسب هذه النظرية لا عن طريق الإثابة الخارجية أو التعزيز المباشر،وإنما من ملاحظة الآخرين أو الأحداث أيضاً.ويلخص ذلك في الجملة التالية:

(فما تعرفه، وكيف تسلك يتوقف على ما تراه وتسمعه وليس فقط على ما تحصل عليه)[1]

وللتعلم بالملاحظة يظهر نفسه في سلوك ظاهر، لأن ملاحظة الآخرين هي أحد الأنشطة الواسعة للكائن البشري، حيث أنه يختزن الكثير من الرموز والصور ومنهم .

دور العناصر المعرفية

المفاهيم الأساسية لهذه النظرية تقوم على فهمه لآلية التعلّم التي ترتكز على أن التعلم يعتمد على العمليات الإدراكية المعرفية إضافة الى ملاحظة البيئة الإجتماعية والطبيعية.

فالانسان شأنه شأن الحيوانات الأخرى يتعلم الاستجابات الحركية للمواقف البيئية، ولكنه يتفوق عليها كونه يمتلك القدرة على اكتساب التمثيل الرمزي للأحداث الخارجية.[2]

يحدث التعلم بملاحظة ما يفعله الآخرون، أي كنتيجة لملاحظة شخص آخر قد يكون أحد أفراد الأسرة، أو أحد المعلمين، أو أحد الممثلين، أو أي شخص آخر في موقف اجتماعي ما. ويكون هذا الموقف مشهداً مسرحياً أو عرضاً سينمائياً، يشاهد من متفرج أو يسمعه الشخص من آلة تسجيل أو مذياع، أو قد يكون نموذجاً يقرأ عنه أو يسمع بأخباره.

فكما تدلنا نتائج التعلم،فإن الناس يتعلمون من ملاحظة أفعال يقوم بها غيرهم، أو أنهم يتعلمون من الانتباه الى حوادث البيئة الطبيعية (اكتشاف قوة البخار ، نظرية أرخميدس) أو الى الأحداث والرموز. فنواتج التعلم إذاً، لا تحصل من تعزيز أو مكافأة على فعل قام به الشخص ذاته (المتعلم)، وهذا ما يفسره الى حد كبير تعلم اللغة. يحدث التعلم أو اكتساب الاستجابات الجديدة وفق تنظيم لمختلف العمليات الحسية والمعرفية. ويفسر ذلك من خلال ما نلاحظه من اختلافات في درجة ما يتعلمه شخص ما عما يتعلمه الآخرون في نفس الموقف. لأن هذه الدرجة تدخل في تحديدها المهارات والمعارف بوساطة الإشراط الوسيلي أو الإشراط الإجرائي في معظمها تتأثر بالوسيط المعرفي ولا تحدث إلا من خلاله. دون أن نهمل بطبيعة الحال أو ننفي بصورة مطلقة الدور الذي للدوافع والمكافآت لأن (ما ينتقيه الشخص يعتمد على النواتج التي يتوقعها من بين الأفعال السلوكية المختلفة)[3]

فالمعلومات تؤثر بقوة في عمليات التعلم الانساني وفي الأداء.

---

(١) فيولا البيلاوي: الشخصية وتعديل السلوك، عالم الفكر ١٣/ ٢ ــ ص ١٩٨٢

(٢) (ك . ج هولاند)، و ز (أ.ك سيجاوا): التعلم بالملاحظة ــ في نظريات التعلم ــ ج٢ ــ ص ١٦٠ ــ عالم المعرفة ١٩٨٦

(٣) فيولا البيلاوي في المصدر السابق ذكره ص ١٦٠

ومجمل القول أن لدى الانسان القدرة على اكتساب التمثيل الرمزي للأحداث الخارجية، ويتضمن ذلك النظم اللغوية والرموز والمصطلحات العددية والموسيقية، وهذه القدرة تساعده في مجالات وظيفية مختلفة وتتدخل في عمليات إنتقاء ما تجب ملاحظته.

أسس نظرية التعلم بالملاحظة:

بينت الفقرة السابقة دور العناصر المعرفية في التعلم من إدراك وذاكرة وتخيل، ومن نظم لغوية ورموز موسيقية وعددية في تحديد ما يلاحظه المتعلم، كما بينت أن ذلك يفسر إلى حد كبير الفروق التي تحصل عند المتعلمين من حيث درجة إكتسابهم للخبرات الجديدة والاستجابات.

ولكن التعلم بالملاحظة يستند أيضاً إلى أسس أخرى منها:

أ ـ إعتمادها على ما يتوقعه المتعلم من نواتج السلوك:

فإذا كانت نظريات الإشراط وغيرها تهتم بالتعزيز وتشدد على أهمية الدور الذي يؤديه في عملية التعلم، فإن التعلم بالملاحظة يهتم بنواتج الاستجابات لا على شكل تعزيز مباشر، بل على ما يتوقعه المتعلم من نواتج للسلوك الذي يقوم به، وأن ذلك لا يحدث في فراغ وإنما يستند إلى ما عند المتعلم من معلومات إضافة إلى استناده إلى دوافع المتعلم والتعزيز أيضاً.

فلا يمكن إنكار تأثير المعلومات التي تحصل قبل الاستجابة وتساعد على اختيار السلوك المطلوب رداً على المثيرات المختلفة، ولا إنكار ما لمعلومات التغذية الراجعة التي يحصل عليها المتعلم من دور في تعزيز الاستجابة المرغوبة أو في تصحيح استجابة أخرى أو تعديلها وتبديلها.

فقراءاتنا على سبيل المثال ـ تؤدي إلى تعديل الكثير من اتجاهاتنا ـ كما أن ما تحمله اللغة والرموز والإيماءات من معلومات تستطيع أن تغير من معاني المثيرات والتعزيزات.

ونظرية التعلم بالملاحظة إذ تقلل من دور الدوافع، لكنها لا تهملها، فهي تركز على سلوك المتعلم وعلى علاقة ما يتعلمه من سلوك بالظروف والشروط النفسية لحياته، فالمعلومات المكتسبة قد تصبح حوافز للسلوك في الوقت الحاضر.

وثمة أمر آخر بالنسبة لما تراه النظريات الإشراطية من كون التعزيز باعثاً على تكرار الإستجابة (الاستجابة التي تثاب، يتكرر حدوثها)، ترى نظرية التعلم بالملاحظة أن آثار النتائج لا تفعل فعلها بصورة ميكانيكية بل تتوسطها التراكيب المعرفية التي تمارس تأثيراً أساسياً في معظم مواقف التعزيز.

ب ـ تكتسب معظم أنماط السلوك بوساطة مراقبة ما يفعله الآخرون:

يكتسب الانسان أشكالاً وأنماطاً سلوكية عن طريق مراقبة ما يفعله الآخرون.هكذا نتعلم اللغة ، والاتجاهات ، والقيم، وأشكال الانفعال(غضب ،خوف،فرح)..

(يراقب الطفل الآخرين من حوله وهم يتكلمون فيتعلم اللغة التي يسمعها منهم بإستمرار).. ويمكن على هذا النحو أن نفسر كثيراً من أسباب الاتجاهات والقيم ، وطرائق التعبير عن الانفعالات المختلفة..

وعلى هذا الاساس فإن (باندورا) كان يؤكد دور الملاحظة في أنها (المصدر الرئيسي للتعلم في الثقافة المعاصرة، حيث البيئة رمزية بشكل فائق).

إلا أن مراقبة الغير أو ملاحظة ما يفعلونه لا تعني أن المتعلم سيقوم بتكرار ما يشاهده أو يسمعه تكراراً آلياً، إذ أن المحاكاة بحسب هذه النظرية هي محاكاة قائمة على الانتقاء والربط.فمن النماذج المختلفةالتي تعرض للمتعلم لينتقي جوانب دون غيرها من السلوك ويربطها مما يؤدي إلى اكتسابه أنماطاً من السلوك الاجتماعي.وهذا يكون من خلال عمليات مترابطة لكل منها محدداتها الخاصة بها، تتضمن الانتباه والحفظ والدافعية.

١ ــ الانتباه: لا يمكن تصور عملية ملاحظة يقوم بها الإنسان دون تركيز الاهتمام وتوجيهه أي دون انتباه. فوجود النموذج ليس شرطاً لحدوث التعلم ما لم يقوم الشخص بالإنتباه إليه بطريقة أو بأخرى.

والمثيرات والحوادث الكثيرة التي تعرض للإنسان لايمكنه أن ينتبه إليها جميعاً، وإنما يقوم بعملية انتقاء لهذه المثيرات والحوادث وانتقاؤه هذا يتأثر بمتغيرين رئيسين[٤] إضافة الى عنصر الدافعية، هذان المتغيران هما:

١ ـ متغير يتعلق بخصائص النموذج.

٢ ـ متغير يتعلق بخصائص الشخص الملاحِظ (المتعلم).

فبالنسبة للمتغير الأول فإن إنتباه المتعلم له يتأثر بما يمكن أن يلبيه النموذج له من حاجة ما من حاجاته. فالمتعلمون في سن الطفولة يكونون أكثر انتباهاً الى أنماط سلوك النموذج الذي يكون أكثر رعاية لهم واهتماماً بهم.

والنموذج الذي يبدي حناناً وعطفاً ودفئاً للمتعلم يكون انتباه المتعلم له أكثر من ذلك النموذج المحايد عاطفياً.

---

(٤) هولاند ، سيجاوا: مصدر سابق ص ١٧٦

ويتأثر الانتباه أيضاًبخصائص الشخص الملاحظ أي المتعلم. فمستوى نمو المتعلم ذو أثر في قدرة الانتباه لديه، وفي طبيعة الشيء أو الشخص الذي يجذبه وكذلك بالنسبة لمدة الانتباه.

فالصغار لا يتمكنون من متابعة الانتباه كالكبار وكذلك بالنسبة لقدرتهم على التحكم بإنتباههم فالكبار قد يعرفون متى ينتبهون ومتى لا ينتبهون.

وفي دراسة قام بها (يوسن) عام ١٩٧٤ استنتج أن الاطفال الأكبر سناً كانواقادرين على نشر الانتباه بطريقة استراتيجية أكثر من أطفال ما قبل سن المدرسة. فقد كانوا ينظرون أكثر في اللحظات التي يكون للنظر فيها قيمة إعلامية، ولم يظلوا ينظرون لفترات أطول بدرجة ذات دلالة طوال الفترة النموذجية. ونتيجة لذلك فإن الأطفال الأكبر سناً تذكروا كذلك أشياء أكثر بدرجة ذات دلالة من أطفال ما قبل المدرسة[٥]

فخصائص المتعلم من الاستقلالية ومستوى الكفاءة والمكانة الاقتصادية والاجتماعية والجنس والخبرات التعليمية كلها خصائص ذات أثر في قدرة الانتباه.

٢ ـ الإحتفاظ: يحول المتعلم ملاحظاته الى أشكال رمزية تصورية أو لفظية يحتفظ بها ليسترجعها في الوقت المناسب. وقد بينت التجارب والدراسات أن المعلومات البصرية التي تحول إلى رموز لفظية تسمح لقدر كبير من المعلومات أن تكون أكثر قابلية للخزن ومتاحة بصورة أفضل للإسترجاع. وإعادة عرض النموذج لها أيضاً أثر إيجابي في تقوية وتثبيت الاكتساب.

وهذه تكون فوائدها ناجمة عن إعادة التنظيم النشط لحوادث الاستجابة المراد تعلمها،لا لمجرد الترديد الآلي. وثمة محدد ثالث للإحتفاظ يتعلق بالعوامل الاجتماعية التي يكون أثرها في عملية الاحتفاظ واضحاً من خلال ملاحظة المتعلم للبيئة الاجتماعية، فيتعلم من سلوك الآخرين.

فملاحظة النواتج أو ما يترتب على سلوك ما،يتلقاها أشخاص آخرون قد توفر معلومات ذات قيمة عن النواتج التي سيكون من المحتمل الحصول عليها عندما يأتي شخص ما أو متعلم بسلوك مماثل.

هذا بالنسبة لعملية الاكتساب، فالانتباه والقدرة على الاحتفاظ إنما يؤديان إلى اكتساب أفكار ومعارف وخبرات.

٣ ـ أما بالنسبة للأداء الذي يترتب على ذلك فإنه يكون محدداً إضافة للدافعية بالسلوك

---

(٥) المصدر السابق ص ١٨٠

الحركي. وأن إعادة إنتاج السلوك قد لاتكون ممكنة إذا كانت قدرات الشخص الجسمية (سلامة الأعضاء ومستوى نمو العضلات والجهاز العصبي)... غير مناسبة. وإذا لم تكن المتطلبات الحركية متاحة بشكل تام، بخاصة إذا كانت المهارة معقدة أو متعددة الأجزاء فإن الأجزاء الناقصة ينبغي تكوينها بالملاحظة والمران وأن التعديلات التصحيحية للجهود الأولية التي ينبغي تنفيذها تحتاج أيضاً إلى عضوية قادرة على أدائها.

إلا أن الأهم من ذلك هو توفر حافز لدى المتعلم يدفعه لذلك الأداء للسلوك المحتذى. وتتأثر الدافعية بعمليات التعزيز الخارجية والبديلة بإعتبارها تحدد انتقاء السلوك. ثمة ظرف مناسب لظهور استجابة مافي سلوك المتعلم يكمن وراءها ملاحظة لأعمال الآخرين التي يجري تعزيزها، ثمة أمر معاكس لذلك يحدث إذا تمت ملاحظة شخص آخر تجري معاقبته.

فالعوامل الدافعية يجري حدوثها بحسب ذلك بفعل المكافأة أو العقاب.

ويرى (باندورا) أن الفرد يمارس تعزيزاً ذاتياً أو عقوبة ضمنية تقوم على تقويم سلوكه ذاته، مقارنة مع مستويات السلوك التي جرى تمثلها من خلال الملاحظة.

ج ـ التعلم بالملاحظة أفضل من التعلم بأسلوب المحاولة والخطأ أو بالتكرار.

يرى أصحاب هذه النظرية بأنها توضح تفوق التعلم بالملاحظة على الأساليب التي جاءت بها نظريات أخرى. وترى أن ذلك يتوقف على النموذج وعلاقته بالمتعلم.

فالمعلم أو الأب أو المدرب الذي يرعى الأطفال ويهتم بهم أكثر يساعد على زيادة اهتمامهم به،أي أنه يقوي دافعيتهم على التعلم ومحاكاة النموذج.

فالتعلم بالملاحظة يتعدى تعلم الطفل للغة والرموز والأفكار والعادات. إلى تحديد المفاهيم بتحرير العناصر العامة في سلوك النموذج ليمكن تطبيقه أو تعميمه على المواقف الأخرى بصورة ملائمة وهي المواقف التي لم يشاهد فيها الشخص المتعلم النموذج وهو يؤدي سلوكاً فيها، وهذه العملية التي يسميها (باندورا) النمذجة المجردة أو الأشكال ذات المرتبة العليا من أشكال التعلم بالملاحظة عملية مركزية لتكوين القواعد النحوية.[٦]

ماذا تقدم نظرية التعلم بالملاحظة للعملية التعلمية / التعليمية ؟

ما يهم المربي من نظرية كهذه هو مدى مساهمتها في رفع كفاءة العملية التعلمية التعليمية وهو ما يمكن تلخيصه في الفقرات التالية:

آ ـ التعلم بالملاحظة هو من أول الطرائق التي تساعد الإنسان على اكتساب اللغة

---

(٦) المصدر السابق ـ ص ١٦٩

والأفكار والعادات. فإن هذه المكتسبات إنما تلعب المحاكاة الدور الأهم في اكتسابها.

فالطفل يكتسب لغة أبويه والناس الذين يعيش بينهم وكذلك فإنه يتعلم منهم الأفكار والثقافة السائدة والعادات الموجودة عندهم.

ففي عملية تعلم القراءة والكتابة في الصفوف الأولى من حياة المتعلم التعليمية النظامية لا مناص لنا من الاهتمام بنظرية التعلم بالملاحظة. فالمعلم هو النموذج الذي يكتسب منه الطفل طريقة اللفظ وأسلوب القراءة ومهارة الكتابة والعادات المرتبطة بها " عادات القراءة والكتابة، والاتجاهات والقيم.. وعادات النظافة وتنظيم الوقت وغيرها".

وكلما كان النموذج (المعلم) قادراً على أداء اللفظ والتقيد بسلامته، مهتماً بلفظ الحروف لفظاً سليماً ، متقيداً بأساليب القراءة المعبرة،

كلما كانت نتاجات التعلم أفضل . ولنتخيل معلماً سيء اللفظ، ضعيفاً في القراءة ، أعتقد أنا قادرون سلفاً على الحكم على النتاجات التعليمية عند تلاميذه .. كذلك الأمر فيما يتعلق بالعادات و القيم والاتجاهات.

يتأثر التعلم - بحسب هذه النظرية إلى حد كبير بجاذبية النموذج واهتمامه كما يتأثر بعاداته ومستواه الثقافي وقدراته الجسمية والعقلية، وبطرائق تعبيره عن الانفعالات المختلفة، وأخيراً بمزاجه وطبعه.

ليس ذلك وحسب بل أن لكفاءة النموذج وعمره وجنسه ومستواه الاجتماعي آثارها التي لا مجال لإنكارها. وهذا يفسر إلى حد كبير تلك النتاجات التعليمية الجيدة أيام كانت للمعلم مكانته الاجتماعية والاقتصادية المقبولة في المجتمع ، والنتاجات الأقل جودة في عصر سيادة نمط المجتمع الاستهلاكي حيث غدا المعلم في مستوى اقتصادي واجتماعي لا يحسد عليه.

ج - إن نتاج التعلم عند شخص ما إنما يتأثر بعدة عوامل ذاتية لديه منها مستواه من حيث السن وبخبراته السابقة وحالته النفسية ومستوى قدراته العقلية والجسدية، إضافة الى مستواه الاجتماعي والاقتصادي، وبمختلف الظروف ذات الأثر في قدرته على الانتباه والتي قد تعززها أو تثبطها، كما تتأثر بالعادات المكتسبة. وغالباً ما يكون الأطفال الاتكاليون أقل قدرة على الاستفادة من النموذج من أولئك الذين تعودوا الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية.

التغذية

الراجعة والتعلّم

١ ـ مقدمة:

يكثر المعلمون والمهتمون بالنواحي التربوية والنفسية من استخدام مفهوم التغذية الراجعة، الذي يستخدم في أثناء الحديث عن الأنشطة المختلفة في داخل المدرسة أو خارجها وفي أثناء التقويم بأشكاله المتعددة وغير ذلك.

وقد شاع استخدام هذا المفهوم بكثرة في ما يسمى بعلم الهندسة الالكترونية، إذ أن عملية التغذية الراجعة تحدث عندما تجري استعادة البيانات المتعلقة بأداء ما إلى النظام ذاته لتغذيته كي تسمح بتصحيح الأداء وملاءمته.

فالطائرة ـ على سبيل المثال ـ تعمل على أساس مبادىء التغذية الراجعة حيث يتضمن تركيب الآلات ميكانيزمات عمل الأجزاء المختلفة وتصحيح الأداء وفقاً للتغيرات المختلفة.

فإذا أدى التغير في التيارات الهوائية إلى تحول في مسار الطائرة ذاته، وفقاً لنظام التغذية الراجعة يجري تصحيح المسار وتزويد الطاقم الفني لإدارة الطائرة بالمعلومات التي تمكنهم من حسن توجيه هذه الماكينات وأدائها.[١]

واستعار علماء النفس هذا المصطلح،ليدلوا بوساطته على العملية التي يدرك من خلالها المتعلم نتائج استجاباته أو المستوى الذي بلغته هذه الاستجابات وفق معيار يحدده المعلم أو البرنامج.

واتسع هذا المفهوم ليدل على عمليات أخرى ذات صلة أساسية بعملية التعلم.

وسنتناولها في هذا البحث بعد أن نحدد المفهوم، كما يستخدم في الدراسات المتعلقة بالتعلم ونحدد موقعه في عملية التعلم ذاتها.

---

(١) طلعت منصور: سيكولوجية الاتصال ـ عالم الفكر مجلد ١١ عدد ٢ ـ صفحة ١١٦

٢ ـ ماذا يقصد بالتغذية الراجعة:

أتاح فهم الجهاز العصبي وآليته في الإنسان الفرص لتفسير التعلم وفهم آليته.ذلك أن العمليات المعرفية تكاد تكون وجهاً من وجوه النشاط المادي للمخ.

ويرجع العلماء سلوك الكائن الحي إلى المادة البروتوبلازمية التي يتكون منها جسم أبسط الكائنات الحية والتي تتصف بالقابلية للتغير والإثارة والاندفاع للحركة بالمنبهات الخارجية وبالقدرة على نقل التنبيه من جزء لآخر في الجسم، إضافة إلى القدرة على ضبط حركات الجسم.

وتبلغ هذه الخصائص التي لهذه المادة أقصى تطورها عند الانسان الذي يمتلك جهازاً عصبياً غاية في التعقيد، وهذا الجهاز هو جهاز للضبط الذاتي أو التحكم الذاتي في السلوك، ويمتاز لدى الإنسان بالمرونة والقدرة على تغيير أنماط الضبط. وقد اكتشف (بنفيلد) ما سماه بمكانيزم تسجيل الخبرات في جزء صغير من المخ يسجل ما مر بالفرد من خبرات وماتعلمه من مهارات.[٢]

ومن خصائص الجهاز العصبي في الإنسان: قدرته على تبين الفروق بين الحركات ذاتية المصدر، وبين الأهداف التي يسعى الفرد إلى الحصول عليها، فيعدل طريقه حتى يحصل على الهدف. وعملية التنظيم وإعادة توجيه السلوك وتصحيح مساره تتم بوساطة (التغذية الراجعة) التي تنشأ عما يختزنه الفرد من خبرات.

ويتم ذلك بأن الدماغ يتلقى الإشارات التي توضح مدى اقتراب المتعلم من بلوغ الهدف فيقوم بدوره في تدعيم الاستجابات الصحيحة وتصحيح الاستجابات غير الصحيحة.. ويفسر ذلك على أن الجهاز العصبي للإنسان لا يعمل في اتجاه خطي واحد أي أن الإحساسات والتيارات العصبية لا تنتقل من خلية لأخرى خطياً وإنما وفق منعكس دائري.

فمص حلمة الثدي مثلاً عند الرضيع يحفزه إلى المص، لذلك يحدث المزيد منه. وهذه الانعكاسات يرى فيها (بياجيه) أصل الذكاء.

في هذه الحركة الدائرية مسافة تستطيع أن تستوعب المزيد من العالم الخارجي.

فما التغذية الراجعة إذن؟

التغذية الرجعة هي العملية التي يدرك المتعلم من خلالها نتائج استجابته. وهي تشير

---

(٢) كاظم ولي آغا: علم النفس الفيزيولوجي. ص ٤٥ ـ منشورات: دار الأفاق الجديدة ١٩٨١ ـبيروت

إلى المعلومات التي يتلقاها الفرد عن ملاءمة أدائه وكفايته. وغالباً ما تؤدي هذه المعلومات إلى تغيير في السلوك وفقاً لما يلي:

آ ـ التمييز بين عناصر الموقف .

ب ـ تعديل دافعية المتعلم .

ج ـ معارف يمكن استخدامها في مواقف أخرى في المستقبل.[٣]

وتتضمن التغذية الراجعة تنظيماً وتحكماً داخلياً تلعب فيه الأجهزة العصبية دوراً كبيراً. لذلك فإن استخدام مفهوم التغذية الراجعة يمكننا من وصف نوع من التفاعل المتبادل بين نوعين أو أكثر من الأحداث ، حيث يستطيع حدث معين أن يبعث نشاطاًثانوياً لا حقاً. أي أن الإستجابة ينبعث عنها مثير يؤدي بدوره بأثر رجعي على هذه الاستجابة فيعيد توجيهها إذا كانت قد حادت عن الهدف[٤]. فعندما يكتب المتعلم كلمة على دفتره مثلاً ويراها تنبعث عنها إشارة أو دلالة هي مثير يكون له أثر في إدراك المتعلم لمدى صحة هذه الكلمة، فإن كانت قد حادت عن الصواب يعود فيعمل على تصحيحها.

وعليه يمكن تمييز أنواع للتغذية الراجعة،هي:

١ ـالتغذية الراجعة الناتجة عن معرفة المتعلم بالنتائج وإدراكه مدى النجاح في الأداء، وهي تعطى للفرد بعد إنجاز العمل. ففي التدريب على مهارة من المهارات مثلاً. يمكن بعد أن ينجز المتعلم قيامه بالمهارة أن تعرض عليه المهارة من جديد بوساطة (فيديو مثلاً، آلة تسجيل ، أو يقوم المدرب بعرض المهارة أمامه)، فيتعرف المتعلم على نتائج عمله ويعرف المستوى الذي بلغه من اتقان المهارة بمقارنة ما أحرزه من تقدم مع العرض النموذجي الذي شاهده بعد ذلك.

٢ ـ التغذية الراجعة المساعدة التي تقدم بالتتالي للمتعلم فترافق استجاباته خطوة خطوة، كما في التعلم المبرمج حيث يطلع المتعلم على الإجابة الصحيحة بعد كل بند من بنود البرنامج. فيتعرف على نتائج عمله بالتسلسل وفي خطوات صغيرة، بحيث لا ينتقل من بند لآخر إلا بعد أن يغدو متمكناً من البند الأول وهكذا.

في هذين النوعين من التغذية الراجعة يعتمد المتعلم فيهما على توجيه خارجي يمده بمدى النجاح في العمل.

---

(٣) طلعت منصور: مصدر مذكور آنفاً ص ٤٣٦

(٤) رمزية الغريب:التعلم (دراسة نفسية توجيهية) ص ١٨٩

ولكن التغذية الراجعة تتم أيضاً بفضل التكوين الفيزيولوجي للفرد عندما تمده الحواس والجهاز العصبي (الحسي والحركي) بمعرفة نابعة من داخله.

٣ - فالنوع الثالث للتغذية الراجعة يسمى (تغذية راجعة حسية) أو (إحساس راجع) فيها يوجه الفرد نفسه ويضبط سلوكه فيدرك الخطأ ويحاول أن يقومه عن طريق هذا الإحساس الداخلي الذي تمده أجهزته العصبية به.

٣ ـ التغذية الراجعة ومكونات التعلم:

لايمكن لنا ملاحظة عملية التعلم ذاتها، وإنما يمكن أن نستدل عليها مما تمكن ملاحظته فنحن نرى ما يسبق الأداء عند المتعلم ونرى الأداء نفسه وما يترتب على هذا الأداء.وعلى ذلك فإن دراسة التعلم تجعلنا نميل إلى تحديد مكوناته أولاً. وهذه المكونات هي:

أ ـ الدوافع: لا سلوك بلا دافع.فكل سلوك يقوم به الكائن الحي إنما هو ناجم عن دافع والدوافع في الإنسان نوعان: فطرية أولية،أو مكتسبة، وهي تظهر في كامل قوتها في ظروف خاصة.وتسمح لنا الدوافع بتفسير نشاط الإنسان وسلوكه. والتغذية الراجعة الحسية أو الاحساس الراجع تحدث كنتيجة للحركة أو السلوك. فالمثيرات المنبعثة من التغذية الراجعة ترتبط بعلاقات متكاملة مع الحركات التي تبعثها.

فإذ يرى علماء النفس أن التغذية الراجعة تشكل دافعاً للتعلم، يرى آخرون أن الفرد ما هو إلا تنظيم ذاتي باعث للتغذية الراجعة، وأنه في حالته الطبيعية نشط، فأنماط التوجيه الأولية والتي تحدد طبيعة الدافع مستمدة من التنظيم الحركي للتغذية الراجعة والتي تنمو بفعل كل من النضج والاكتساب.فالمصدر الأول للدافعية والنشاط يمكن إرجاؤه الى (الضبط الادراكي - الحركي)أي للتغذية الراجعة الحسية.[٥]

بـ-المثير (أو ما يسبق الأداء) : وهو إشارة أو دلالة تحدد الوقت الذي سيقوم به الفرد بالاستجابة لمطالب الدافع، كما تحدد مكان هذه الاستجابة وكيفيتها. وقد يكون المثير بسيطاً كإشارة صوتية أو سمعية أو شمية أو ما شابه ذلك، أو معقداً خفيفاً أو شديداً. ولا يستجيب الكائن الحي لكل المثيرات التي تعرض له ،ولكنه يجري تركيزاً على عدد قليل منها ويقاوم المثيرات المشوشة.وكل ذلك يتعلق بشدة المثير وتغيره وتكراره، ففي العملية التعلمية التعليمية يركز المعلمون على تقديم المثيرات للمتعلم في وقتها المناسب ،

---

(٥) المصدر السابق: ص ٤٠٠

وينوعون في المثيرات ويعددونها.وذلك بإستخدام الوسائل التعليمية المختلفة. وتلعب التغذية الراجعة دور المثير عندما تنبه المتعلم للخطأ أو تشير إلى مستوى التعلم ومدى إتقانه.

جـ ـ الإستجابة (الأداء): وهي كل فعل يصدر عن الكائن الحي، أو انفعال،أو حركة، نتيجة لوجود مثير أو مثيرات عدة في موقف من المواقف.

وقد تكون الاستجابة بسيطة كرفع الحاجب أو الانصات وقد تكون معقدة مثل قيام المتعلم برسم شكل هندسي، أو إعراب جملة أو ... ومن الاستجابات ما هو صريح واضح نقرؤه في سلوك المتعلم أو مضمرٌ (كقولنا السكوت عن الجواب جواب) والاستجابة التي ينتقيها الشخص في موقف من المواقف تعتمد على النواتج التي يتوقعها، كما أنها تلعب دور المثير وتستجر استجابة أخرى.

وكفاية الأداء ما هي إلا أحد مظاهر الضبط الناتج عن التغذية الراجعة التي يستطيع الفرد أن يحتفظ بها لتوجيه استجاباته. فقد روى (بنفليد) أنه: (حين كان يقوم بإجراء عملية جراحية في المخ لإحدى مريضاته وقد كانت واعية تماماً حدث أن مسّ جزءاً صغيراً من القشرة المخية للمريضة في مكان ما،فذكرت المريضة لتوها أنها تعيش خبرة سبق أن مرّت بها في طفولتها، ونسيتها تماما، وتبين أن الفرد يعيش بعض خبراته الماضية بتفاصيلها وانفعالاتها إذا مسّت بعض أجزاء القشرة المخية)[٦].

د ـ التدعيم (التعزيز): وهو ما يدعى بنتيجة الأداء. وهو حدث يعقب الاستجابة مباشرة من شأنه أن يقوي ميل الاستجابة لأن تتكرر،ويعتبر السلوكيون أن التعزيز شرط ضروري للتعلم.فالاستجابة التي لا تعزز لا تلبث أن تنطفيء.فالإثابة أو المكافأة تحقق عملية التعزيز عن المتعلم، ويخلط المعلمون أحياناً بين التعزيز والتغذية الراجعة لأن كليهما يعمل على تقوية الاستجابة وزيادة حدوثها . ولكن التعزيز يقوم على أساس إثابة خارجية مثل المدح أو الاستحسان أو الجائزة المادية،أما التغذية الراجعة فهي عملية تنظيم داخلية قادرة على تنظيم السلوك للمثير والاستجابة ، يقوم بها المتعلم نفسه. ويكون التعلم أكثر فاعلية كلما استطاع أن ينقل وظيفة التعزيز من مصادرها الخارجية إلى ذات الفرد ليكون قادراً على تقويم سلوكه بنفسه، مما يساعد على ضبط سلوكه.

وخبرة التعلم تكون ناجحة كلما أخذ المتعلم بالبدء من داخله في ممارسته لما تعلمه لأنه صار يجد لذة في هذه الممارسة. وبذلك يكون الأداء الذي يقوم به لا من أجل المكافأة

---

(٦) كاظم ولي آغا: مصدر سابق ص ٤٥

الخارجية بل من أجل مكافأة ذاتية.

فالتغذية الراجعة تقودنا للتأكيد على أن التعلم ليس مجرد الربط بين المثير والاستجابة، لأن من شأنها أن تعدل من طبيعة المثير الذي سيؤدي إلى الاستجابة التالية وهي تعمل على تفسير المثير نفسه.

٤ ـ وظائف التغذية الراجعة في التعلم:

بوساطة التغذية الراجعة يمكن أن نصل إلى التعلم المتقن الذي يقوم على أساس من أن الإنسان يشعر بوجود ثغرة أو ثغرات في استجاباته لموقف من المواقف ومتى أدرك ذلك فإنه يقوم بسد هذه الثغرات.

أي أن التغذية الراجعة تعمل على إحداث حركة أو سلوك في اتجاه هدف من الأهداف،ثم تعمل على مقارنة نتائج هذه الحركة بالاتجاه الصحيح لها وتعيين الخطأ،مما يستدعي إعادة توجيه التنظيم من جديد وهكذا..

آ ـ تؤدي التغذية الراجعة وظيفة تعديل العمليات الإدراكية: إذ تركز التغذية الراجعة على عملية التنظيم المكاني للاستجابة، نلاحظ ذلك في تعلم المهارات الحركية كالضرب على الآلة الكاتبة مثلاً، وتعلم الأعمال الميكانيكية والهندسة.

ولما كانت المثيرات الضابطة المنبعثة من التغذية الراجعة تحدث عن طريق الحركات، فمن الطبيعي أن ترتبط هذه المثيرات بمكان الفرد وحركاته. كما أن التغذية الراجعة قد جمعت في تفسيرها للتعلم بين دراسة فيزيولوجية الحواس والجهاز العصبي وبين أسلوب تنظيم العلاقات المتضمنة في موقف من المواقف سواء كان هذا التنظيم يتم في إطار نظرة شاملة كلية لعناصر الموقف،أو لأحد هذه العناصر.

ب ـ تؤدي التغذية الراجعة وظيفة تعديل العمليات المعرفية: فالمعارف والمعلومات تتضمن جوانب كثيرة من السلوك الانساني المركب، فمعلومات التغذية الراجعة من شأنها أن تؤثر في سلوك الفرد.

كما أن للتغذية الراجعة وظيفة تعديل الأساليب المعرفية عند المتعلم، فألوان الأداء المفضلة لدى الفرد لتنظيم ما يراه ويدركه من حوله وأسلوبه في تنظيم خبراته وأساليبه في استحضار ذكرياته كلها مما يتأثر بعملية التغذية الراجعة التي تقوم بدور المثير للتغيير في هذه الأساليب. كما أن معلومات التغذية الراجعة قد يترتب عليها بعض المعارف التي تمكن

الفرد من استخدامها في مواقف أخرى فيما بعد.

ج ـ تؤدي التغذية الراجعة وظيفة تعديل الدافعية: فيرى بعض العلماء في أن الفرد ما هو إلا تنظيم ذاتي باعث للتغذية الراجعة وأنه في حالته الطبيعية نشط وليس في حالة توازن يؤدي اختلالها إلى بعث النشاط لديه.

فالتغير في الشروط يؤدي إلى تنظيم سلوك الفرد، وبالتالي فالفرد لا المثير هو الذي يكون نشطاً وهو الذي يفسر سلوكه ويقوّم أداءه ويحكم عليه وينظمه [٧]. وهذا يعني أن الدوافع تعدلها أو تكسبها أساليب سلوكية جديدة ترتبط بها عمليات التغذية الراجعة. فالإشارات المنبعثة عن الموقف تؤدي إلى أن يتعلم الفرد التمييز بينها مما ينتج عنه تعديل في دافعية الفرد، وفي السلوك الظاهري المرتبط بها.

د ـ التغذية الراجعة والتعلم الاجتماعي: الاستجابات التي يلاحظها الفرد وبخاصة الطفل على الكبار من حوله تلعب دور التغذية الراجعة في الأساليب التكيفية التي يكتسبها في التعامل مع المجتمع. وهذه الاستجابات من شأنها أن توفر للطفل المعلومات اللازمة لتقويم سلوكه من حيث ملاءمته وعدمها .. فنرى الطفل يحاول أن يقرأ استجابات الآخرين أو مواقفهم إزاءه في موقف من المواقف التي يتصرف بها. وهذه العملية تستمر مع الإنسان في مختلف مراحل تطوره شاباً كان أم راشداً، وتشكل الأساس في تعلمه التكيف مع المواقف الاجتماعية المتغيرة. وهكذا يمكن عد الضغط الاجتماعي نوعاً من أنواع التغذية الراجعة.

وبسبب من ذلك نجد أنفسنا بإستمرار مسوقين للتغيير من سلوكنا وفقاً لإدراكنا لأنفسنا ولعلاقتنا داخل الجماعة[٨].

كما أن معايير الجماعة تشكل ضغوطاً على الفرد يسعى إلى تعديل سلوكه وفقاًلها.

ويلعب التعاطف دوراً هاماً في عملية التغذية الراجعة.. فالمحدّث يعدّل من حديثه كلما آنس في وجوه من يحدّثهم مللاً أو انصرافاً عنه. وكذلك يفعل المعلم كلما آنس أن تلاميذه لا ينجذبون إلى درسه فيغيرمن طرائقه أو ينوع من المثيرات ويعددها أو قد يلجأ الى جعل فاصل منشط بين فقرات درسه. فتصرّف التلاميذ يلعب دور التغذية الراجعة عنده.

وهكذا فإن المعلم والمتعلم كليهما ينتظران ما تحققها استجاباته عند الآخر وكلما زاد إقبالهما على الانتباه إلى الاستجابات التي تحددها أنشطة كل منهما في الآخر يصبح التعلم

---

(٧) فيولا البيلادي: الشخصية وتعديل السلوك ـ عالم الفكر م١٣ ـ ع٢ ـ ص ٥٠٩

(٨) طلعت منصور: مصدر مذكور سابقاً ص ٤٣٧

أكثر فاعلية، مما يجعل للتغذية الراجعة وظيفة تشويقية تحفز المتعلم إلى مزيد من التعلم.

هـ ـ التغذية الراجعة والعمليات التعلمية في المدرسة: إضافة لما ذكر من دور التغذية الراجعة في العمليات المعرفية والإدراكية والدافعية وفي مجال التعلم الاجتماعي فإن لها وظائف أخرى يجدر بالمعلم معرفتها لأهميتها في عمليات التعلم في المدرسة من ذلك:

١ ـ في عملية التقويم المرحلي لكل نقطة تعليمية في الدرس: فالتقويم المرحلي الذي يلي إنجاز تعلم نقطة تعليمية ما هو بمثابة تغذية راجعة تمكن المتعلم من معرفة المدى الذي حققه في تحقيق الهدف المرحلي من الدرس. كما أن التغذية الراجعة تمكن المتعلم في مرحلة التقويم النهائي للدرس من معرفة مدى تمكنه من موضوع الحصة الدراسية وإتقانه لها، وبذلك فهو يعرف بوضوح ماهية ما تعلمه ودرجة الإجادة التي بلغها في ذلك.

ونجاح العملية التعليمية التعلمية داخل الصف يرتبط بمدى قيام المعلم بتوظيف التغذية الراجعة في درسه. من حيث إعطاء المتعلم تغذية راجعة يتعرف بوساطتها إلى نتائج تعلمه في كل نقطة تعليمية، ومن حيث عدم تأجيل هذه التغذية فترة طويلة بعد التعلم، بل أن تكون تغذية راجعة فورية، تسمح للمتعلم تصحيح أخطائه كلما حدثت وتكشف عن مدى الكفاية التي اكتسبها في دراسته اليومية وتنظيمها وتحسينها وكذلك تشخيص مواطن الضعف والقوة فيها لتدارك النقص وتعزيز الصحيح.

٢ ـ في عملية الاختبارات الشفوية والكتابية: يجب أن يكون الغرض من هذه الاختبارات إعطاء تغذية راجعة فورية للمتعلمين ، فالمعلمون الذين لا يعطون تلاميذهم نتائج اختباراتهم إلا بعد فترة طويلة لاتحقق اختباراتهم فوائد التغذية الراجعة.

لذلك فإن التقويم الناجح هو الذي بوساطته يحصل المعلم على دليل حسي وثابت على تحقيق الأهداف المرجوة، وأن يكون بوساطة أساليب وأدوات متنوعة وفي فترات زمنية متعددة، لأن الغرض من هذه الاختبارات كما قلنا هو إعطاء تغذية راجعة للمتعلمين وللمعلمين في الوقت نفسه. فالمعلم بحاجة لأن يعرف بوضوح درجة إجادة تلاميذه لما تعلموه، وما حققه معهم من نجاح أو إخفاق مما يساعده على تعزيز الجوانب الصحيحة في سلوكه وتصحيح أو تعديل طرائقه ووسائله.

فعملية التغذية الراجعة تتدخل في شتى مكونات عملية التعلم ولها نواح تطبيقية مختلفة منها ما يتعلق بضبط السلوك الانساني وتوجيهه وتعديله، ومنها ما يتعلق بمجالات التدريب المختلفة وكذلك في مجال العلاج النفسي والإعلان التجاري وعمليات الاتصال.

تعلّم
المفهـــوم ووظائفـــه

١ ـ المفهوم والمحتوى:

المقصود بالمحتوى في مجال العملية التعليمية التعلمية المعارف والمعلومات والمهارات والقدرات والقيم والاتجاهات، التي يؤكد عليها المنهاج المدرسي، بحيث يشير إليها بشكل عام ويحدد مجالات اكتسابها سواء من خلال الأنشطة الصفية كما تتمثل في الكتاب المدرسي والطرائق والوسائل المتبعة، أو من خلال الأنشطة اللاصفية كالرحلات وغيرها.

ويلجأ المعلم إلى تحليل محتوى درس من الدروس أو مادة من المواد الدراسية لأغراض متعددة تقتضيها الواجبات الملقاة على عاتقه في أثناء العملية التربوية، من ذلك تحديد الأهداف التعليمية للدرس وصوغها صوغاً يساعده على تحقيقها وتقويم ذلك من خلال السلوك الذي يلاحظه المقوم عند المتعلمين، أو تحديد الأهداف التعليمية لمادة دراسية أو جزء منها، وتحديد الوسائل والطرائق المناسبة لبلوغ هذه الأهداف ، ومن ثم وضع بنود التقويم اللازمة سواء منها التقويم القبلي، أو التقويم التكويني، أو التقويم النهائي.

فنجاح العملية التعليمية مشروط إلى حد كبير بالإحاطة بالمحتوى. وتحليل المحتوى يقتضي ترتيب المفاهيم والتعميمات: ما يتعلق منها بالجانب المعرفي، والجانب المهاري، والجانب القيمي ولأهمية المفاهيم في عملية التعلم والتي يشبهها بعضهم بخرائط الطرق للعالم الذي نعيش فيه، وسنتناول فيما يلي تعريف المفهوم، وسنحدد صفاته وخواصه، وكيفية تشكله، وطرائق تعليمه، ووظائفه.

٢ ـ معنى المفهوم وتعريفه:

المفهوم تكوين فرضي منطقي، أو هو فكرة عامة لأنه يشير إلى كلية الأشياء أو

الحوادث. فالفكر البشري يصنف الأشياء بحسب خصائصها المميزة ضمن مفاهيم يتضمن كل منها صفة أو مجموعة صفات تميزه عن غيره، أو أنه ينظم المثيرات ويصنفها بإقامة نوع من الروابط بين المدركات الحسية أو الذهنية حول شيء من الأشياء أو معنى من المعاني.

فالمفهوم من ناحية الشكل " اسم " قد يكون اسماً يدل على ذات كالمفاهيم التالية (كتاب، فرس، مدرسة)،وهذه المفاهيم هي أسماء عامة تتضمن الإشارة إلى مدلولات محسوسة في عالم المادة وتصادفنا هذه كثيراً في دروس العلوم وغيرها...

وقد يكون اسماًيدل على معنى، مثل مفاهيم (التضحية، الفضيلة، الشرف)

والمفهوم من حيث المضمون لا يشيرإلى شيء معين، فقولنا "مدرسة" ينطبق على أي مدرسة كانت، ولا يقتصر على مدرسة بعينها لأنه يدل على شيء كلي. فلا يحدّ بصفات جزئية أو مزايا جزئية خاصة بمدرسة معينة.

وللمفهوم معان خارجية تتعلق بخصائص تمثلها الرموز اللغوية، ومعان داخلية تتعلق بخبرة الشخص بموضوع المفهوم. فمفهوم السيارة من حيث معناه الخارجي قد يكون واحداً عند الناس كلهم،لأن السيارة ترمزإلى أشياء محددة في العالم الموضوعي. أما من حيث معناه الداخلي فهو يختلط بخبرات الشخص ومواقفه المختلفة تجاه الأشياء التي يمثلها المفهوم. فمفهوم السيارة مثلاً عند السائق يختلف عنه عند المسافر الذي يركب سيارة أجرة مثلاً.

وأخيراً يمكن لنا أن نعرّف المفهوم على أنه: كلمة أو عبارة موجزة تشير إلى مجموعة من الحقائق أو الأفكار المتقاربة، فهو صورة ذهنية يستطيع الفرد أن يتصورها عن موضوع ما.

٣ ـ صفات المفهوم وخصائصه:

تدخل في تكوين المفاهيم صفات تختلف في عددها من مفهوم لآخر. فعندما نريد أن نضيف ما ينطبق عليه مفهوم (الحيوانات ذات الريش) مثلاً نكتفي بصفة واحدة عند الحيوان لنضعه تحت هذا المفهوم ـ صفة اكتساء الجسم بالريش ـ أو عندما نريد أن نتعرف على من ينطبق عليهم مفهوم (الرجل الأبيض) نكتفي ـ مثلاً ـ بلون البشرة ومثل هذه المفاهيم يطلق عليها اسم (مفهوم أحادي القيمة).

وعندما نريد أن نتعرف إلى من ينطبق عليهم مفهوم (الإنسان العربي) فنحن بحاجة إلى عدد من الصفات كاللغة، والموطن وربما لون البشرة وغير ذلك من الصفات. هنا نحتاج أن نضع في اعتبارنا أكثر من صفة.

وللمفاهيم إضافة لما ذكر خصائص أخرى نذكرها فيما يلي:

١ ـ **المفهوم والعمر والخبرة:** بالنسبة لمفهوم ما نجد فروقاً واضحة بين ما يشير إليه عند الكبار وعند الصغار، فمفهوم النقود مثلاً يرتبط عند الصغير بالحلوى والدمى وما شابه ذلك مما هو في دائرة خبرة واهتمام من هم في سن صغيرة. أما بالنسبة للراشد فهو مرتبط بسبل تأمين الحاجات الضرورية أو رفع مستوى المعيشة أو خفضها وغير ذلك.

٢ ـ **المفهوم والبيئة والظروف:** تختلف المفاهيم من بيئة لأخرى ومن ظرف لآخر. يرتبط مفهوم السيارة مثلاً بأمور الرفاه، وراحة الانسان، وسهولة الانتقال والاتصال وسرعتها في ظرف من الظروف، ولكنه يرتبط في ظروف أخرى بأنه السبب في ارتفاع نسبة الوفيات، أو أنه يسهم في تلوث البيئة وهدر الطاقة وغير ذلك .. وهو عند ذوي المستوى الاقتصادي المرتفع يختلف عنه عند ذوي الدخل المحدود أو المنخفض، وهو عند سكان دمشق يختلف عنه عند سكان أرواد.

٣ ـ **المفهوم في حالة تغير مستمر:** فالمفاهيم تنمو وتتطور وتتخلى عن صفات لها ـ كما في مثال النقود ـ وتكتسب صفات جديدة.

٤ ـ لكل علم من العلوم مفاهيمه الخاصة به. للعلوم النفسية مفاهيمها، وللهندسة مفاهيمها التي تميزها عن المفاهيم التي للعلوم الأخرى

٤ ـ تشكل المفاهيم:

تبنى المفاهيم عادة من تصورات تنتج عن سيل من المؤثرات المختلفة التي ترد إلى الحواس الخمس في كل لحظة، والإنسان يختار اختياراً نشطاً من بين ما يرد إليه، تلك الأحاسيس التي يعدها هامة في لحظة ما ويهمل غيرها. وينظم هذه الأحاسيس كما يقول (بيترفارب) في طرز مدركات.

أي أن الانسان يميل إلى إهمال عناصر الاختلاف بين بعض الأشياء ليجمع هذه الأشياء في مجموعات على أسس التشابه فيما بينها ببعض الصفات. فالسيارة والحمار والطائرة والباخرة هي أشياء بينها من عناصر الاختلاف الشيء الكثير ولكن بينها صفات مشتركة تمكن الانسان من جمعها في صنف واحد هو (واسطة النقل). هذه التصنيفات التي وصلنا إليها والتي نسميها مفاهيم يتم تكونها إذن بوساطة عملية انتقائية يقوم بها العقل نتيجة احتكاكه بالبيئة.

وتبدأ عملية تكون المفاهيم عند الإنسان في سن مبكرة تسبق ظهور التفكير المنطقي

لديه،(إذ يرى المناطقة أن تكوّن المفهوم يمر بعمليتي التجريد والتعميم، بحيث يرى المرء صفة مشتركة في أشياء مختلفة فيعزلها ويعدها بذاتها،أي أنه يجردها ويهمل ما تبقى منها، ثم يعود فيخلع هذه الصفة على أشياء أخرى بالإضافة إلى تلك التي جرد تلك منها بعملية تعميم).بل تتكون المفاهيم عند الطفل قبل تمكنه من اللغة نفسها فنجد طفلاً مثلاً في سن مبكرة من حياته يستجيب للعبة ما استجابة نميز فيها قبوله أو رفضه لها. ويرى علماء النفس في الرفض أو القبول علامة على اكتساب المفهوم ويمكن لطفل في الثالثة من عمره أن يصنف أغراضاً مختلفة تحت صنف ملابسه (قبعة ، سروال، قميص...) أو ألعابه، كما يصنف أشخاصاً مختلفين تحت صنف واحد (عائلته) .

وهناك مفاهيم يكتسبها الطفل، قبل أن يتمكن من اللغة، أكثر تعقيداً مما ذكرنا،كالمفهوم المتمثل في خبرته بشيء معين، والذي يصل إلى درجة من العمومية تتعدى الشيء ذاته. ويحصل ذلك عندما يلاحظ أمثلة متتالية لشيء معين مثلاً: نوع الطعم أو اللون أو الرائحة. وحيث تكون العينات المختلفة من الطعام متساوية من حيث درجة التعزيز، فإن الطفل يتغلب على ميله المبدئي تدريجياً لنبذ عينة من الطعام يجدها مختلفة عن غيرها. وهذا دليل على اكتسابه مفهوم الطعام.

وتتاح للطفل اكتساب مفاهيم لها أسماء (الدفء ، الحرارة، الألم) وذلك بإدراكه الخبرات على أنها متماثلة أو متشابهة (فالغطاء أو المدفأة أو التعرض لأشعة الشمس مصادر الدفء أو هي أشياء مدفئة)..

وتنمو المفاهيم عند الإنسان بشكل تتابعي فبعضها ينمو مبكراً وبعضها الآخر يبدأ في الظهور خلال فترة طويلة نسبياً ويتعلق ذلك بعوامل عدة منها: عامل السن، والاستعداد العقلي، وعامل الخبرة والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، والحصيلة اللغوية، والطريقة التي يتعامل بها المربي بخاصة في مراحل التعلم المدرسي - يضاف إلى ذلك أن من يتيسر له أن يتعلم على أساس الفهم الكامل، ومن يكون قادراً على إدراك العلاقات بين الأشياء يكون أقدر على فهم ما يقابله من خبرات جديدة.أما أولئك الذين يتعلمون عناصر منفصلة فليس لديهم ما يمكنهم من ربط هذه العناصر أو وصلها.

وهكذا: فنمو المفاهيم وتكونها يتوقفان على احتكاك الفرد بالبيئة الذي بدونه لا تنشأ الحاجة إلى تكوين المفاهيم،وكلما كانت البيئة غنية بمثيراتها التي تحفز الفرد لتحقيق حاجة من حاجاته، كلما كانت الفرص أوفر لتشكل المفاهيم لديه.ذلك أن تراكم الخبرة الذي يتم

من الممارسة العملية المتكررة يكون لدى الانسان حصيلة من الخبرة المتعلقة بموضوع المفهوم. حيث يحدث نوع من التنظيم في الخبرات فتتكون عنده وحدات تنظيمية ثابتة ذات خصائص مشتركة،ويتيح استخدام اللغة في تسمية هذه التنظيمات فرصاً مناسبة لتكون المفهوم.

وهذا يعني أن المفاهيم التي تكتسب لا تكون على مستوى واحد فمنها المفاهيم التي تكون على شكل تصنيف عام للأشياء - (سيارة) - لا تشير إلى سيارة معينة و إنما هي مفهوم عام يستطيع الطفل الصغير أن يسمي به أي سيارة يراها لأول مرة (سيارة ، قط، دراجة، رجل) مفاهيم بسيطة.

ولكن هناك مستوى أعلى من المفاهيم لا يتمكن من إدراكها إلا من بلغ حداً من النضج أعلى مما يحتاجه المستوى الأول كمفهوم (واسطة النقل) الذي يشمل السيارة والطائرة والباخرة والقطار وحيوانات الركوب.. فهذا المفهوم أكثر تعقيداً من المفاهيم التي تنطوي تحته - (واسطة النقل ، الفقاريات ،العرب ،العرق الأصفر) مفاهيم معقدة.

أما المفاهيم المجردة أو ما أطلقنا عليه (اسم معنى) كالفضيلة ، والتضحية ، والمغناطيسية،وهي المفاهيم التي لا تشتق من خبرات ملموسة مشخصة أو قابلة للملاحظة، فهي تحتاج إلى مستوى من النضج أعلى من مفاهيم المستويين الآخرين (الفضيلة ، الشجاعة، العدالة، الحرية ، الديمقراطية ، الاشتراكية) مفاهيم معنوية أو نظرية.

٥ ـ تدريس المفاهيم:

يرتبط تدريس المفاهيم إلى حد كبير بدرجة التعقيد التي يكون عليها المفهوم،فتعلم المفاهيم البسيطة كما مر في الفقرة السابقة التي تمثل أشياء عينية مثل: شجرة ، قطة ، حصان ، سيارة ، أسهل من تعلم المفاهيم الأخرى والتي تكون من المستوى المعقد (الثديات ، ذات الريش) أو تلك التي تنتمي إلى مستوى المفاهيم المعنوية والنظرية (الشرف ، العزة ، الكرامة)

وفي كل الأحوال فإن مهام المربي في الأخذ بيد المتعلم لتعلم المفاهيم هي من أهم واجباته. ولذلك فلا بد من الأخذ بالملاحظات التالية:

١ ـ إنجاز نوع من الخبرات تأخذ بيد المتعلم إلى أبعد من مجرد معرفة الأشياء والحوادث وذلك بأن يمر بخبرات مباشرة ويكون ذلك بتنويع الطرائق المتبعة في الصف،وإعداد الوسائل والمواد التعليمية المختلفة وتنويع القراءات واستخدام المناقشات، والقيام بالأبحاث

الفردية والجماعية، وغير ذلك من الأنشطة التي تساعد على تشكيل مفاهيم وظيفية تساعد على مزيد من التعلم.

٢ ـ مساعدة المتعلم على ألا تتشكل لديه مفاهيم خاطئة أو فجّة ذلك أن مثل هذه المفاهيم لا يقتصر أثرها السلبي عليها فقط بل أنها تعرقل التعلم ولاتساعد على تقدمه.

٣ ـ ربط المفاهيم الجديدة التي يتعلمها المتعلم بخبراته السابقة،مع ملاحظة أن على المعلم تزويد التلاميذ بخبرات واسعة ومتنوعة وبأفكار تتناسب مع مستوى نضجهم.

٤ ـ استخدام هذه المفاهيم مرات عديدة،وفي مواضع مختلفة لمساعدة المتعلم على التوضيح والتحديد.

٥ ـ إن تعلم المفاهيم ينبغي أن يمر عبر مراحل متسلسلة يمكن تحديدها على النحو التالي:

آ ـ **مرحلة التمييز:** عندما نعطي المتعلم مفهوماً ما،يعمل على تمييزه والتحقق منه أو مما مرّمعه سابقاً ،نعرض عليه مثلاً الأعداد التالية:

(١٦ ، $\frac{٢}{٣}$ ، ١٥ ، $\frac{٤}{٥}$) فيستطيع أن يقرأ (١٦ ، ١٥) قراءة صحيحة،ويتعرف عليها. لأن ذلك مما تعلمه سابقاً. أما العددان $\frac{٢}{٣}$ ، $\frac{٤}{٥}$ فلا يستطيع قراءتهما.

ب ـ **مرحلة التصنيف:** فمجموعة الأعداد التي عرضت عليه تبدو له قابلة بأن تصنف في مجموعتين أو قائمتين:

القائمة الأولى: ١٦، ١٥

القائمة الثانية: $\frac{٢}{٣}$ ، $\frac{٤}{٥}$

ج ـ **مرحلة تشكليل المفهوم:** تتمثل هذه المرحلة بتحديد الخصائص المشتركة بين أفراد القائمة الثانية. هنا يتبع العلم طرقاً مختلفة في تعريف المتعلم بمفهوم الكسر العادي ، أو في مساعدته على اكتشاف تعريف الكسر.

د ـ **مرحلة التحديد:** في هذه المرحلة يتشكل لدى المتعلم ما يعرف بنظم المفاهيم التي تحدد العلاقة بين المفاهيم على أساسها. فإيجاد تحديد أي مفهوم يتم بمقارنته مع مفاهيم أخرى. وهنا يكون على المتعلم أن يبحث عن علاقة ما بين المفاهيم. فبعد تشكل مفهوم

الكسر $\frac{٢}{٣}$ العادي نبحث عن علاقة ذلك بالعدد الصحيح، مثلاً:

$\frac{٢}{٣}$ > ١ أو ١ > $\frac{٢}{٣}$ أو في علاقة $\frac{٢}{٣}$ بالنسبة فنقول $\frac{٢}{٣}$ هي نسبة ٢ إلى ٣

وعندما تكون المفاهيم ليست أحادية الصفة أي أنها تتضمن أكثر من صفة واحدة يتم تحديدها بإحدى طريقتين:

آ ـ **الطريقة الكلية:** وتتم بعرض أكبر عدد ممكن من صفات المثال النموذجي للمفهوم مثلاً: (الحمام : طائر ، يكسو جسمه الريش، يتكاثر بالبيض ، أليف).

وعند تقويم تعلم المفهوم نعرض على المتعلم مثلاً كلمة الحمام وتكون الإجابة المعيارية هي الصفات المذكورة أعلاه كلها، أو ثلاث منها على الأقل.

ب ـ **الطريقة الجزئية:** يجري فيها التركيز على صفة واحدة في المرة الواحدة. فعندما نريد أن يتعلم الطفل حرف (ص) نعرضه عليه مرة في حالة كتابته كاملاً أي كما يكتب في آخر الكلمة غير متصل بحرف قبله كما يكتب في كلمة(صوص). وفي مرة ثانية متصلاً بحرف آخر كما في كلمة (لص). ومرة ثالثة نعرضه في وسط الكلمة أو في أولها: (يصل - صور).

تعلم حرف ص بالطريقة الكلية	تعلم حرف ص بالطريقة الجزئية
صوص ـ ص وصل ـ صـ ـ ص يصل ـ ـصـ مرة واحدة	١ ـ في المرة الأولى: صوص ـ ص ٢ ـ في المرة الثانية: وصل ـ صـ ٣ ـ في المرة الثالثة: يصل ـ صـ

٦ ـ وظائف المفهوم:

تعد المفاهيم أدوات التفكير: فلا يمكن أن نتصور قيام عملية التفكير بدونها. وهي كما اتضح معنا سابقاً نتاجات تعليمية لا تنحصر في المجال المعرفي وإنما هي ذات وظائف تساعد على تقدم عملية التعلم ذاتها. فالوجود الانساني يغدو غير محتمل، لو كل واحد من

الأجسام أو الأحداث التي نصادفها في كل لحظة عدّ فريداً بذاته ونذكر من وظائف المفهوم ما يلي:

١ ـ المفاهيم وسائل أساسية، بحيث يضفي الإنسان النظام والمعنى على البيئة. فتعمل المفاهيم على تبسيط المؤثرات المعقدة التى تهاجم الحواس بإستمرار، فتفرزها أولاً، ثم تجمعها في أصناف وذلك بالاستناد إلى صفاتها المشتركة وخواصها ، فعلى الرغم من أن العالم يبدو وكأنه يربكنا في تقديم عدد لا حد له من الأشياء ولكننا في الحقيقة لا نسكن عالماً غير منتظم في تقسيماته إذ أن احتمال ترابط صفات الأجسام مع بعضها هو الذي يساعدنا على تصنيفها. فالمخلوقات ذات الريش مثلاً يتوقع المرء أن يكون لها جناحان أكثر من المخلوقات ذوات الشعر أو الفراء وهكذا...

٢ ـ تساعد المفاهيم المتعلم على التعامل بفاعلية مع المشكلات البيئية، وذلك عن طريق تخفيفها إلى أجزاء يسهل التحكم فيها. كما أنها تقلل من ضرورة إعادة التعلم فما أن نتعلم مفهوماً ما حتى نستطيع تطبيقه مرات ومرات في عدد كبير من المواقف دون الحاجة إلى تعلمه من جديد.

فعندما يتعلم الطفل مفهوم الكسر العادي مثلاً يصبح قادراً على تطبيقه في درس جمع الكسور العادية وطرحها وضربها واختصارها وتحليلها وتركيبها.. كما في حل المسائل التي تشتمل على الكسور.

٣ ـ تقدم المفاهيم وجهة نظر واحدة للواقع. وتحدد لنا العالم الذي نعيش فيه، إذ يصعب إدراك الأمور أو التفكير فيها بدونها.

فالتفكير بوساطة المفاهيم هو جوهر الحياة العقلية للإنسان، والمفاهيم وسيلة اتصالنا بالآخرين وربما كان تميز الإنسان عن غيره من المخلوقات يعود إلى قدرته على إدراك المفاهيم و استخدامها.

٤ ـ تعمل المفاهيم على تنظيم المعلومات والمعارف المتباينة وتصنفها في رتب أو أنماط معينة لتوضيح العلاقات المتبادلة، وجعلها ذات معنى والمفاهيم بذلك لا تمثل المعرفة فقط وإنما هي تنتج المعرفة أيضاً.

مراجع البحث

١ ـ بيتر فارب : بنو الإنسان ـ ترجمة زهير الكرمي سلسلة عالم المعرفة ـ تموز ١٩٨٣

٢ ـ سارتوف. مدنيك ـ هـ . يوليو أ ف لوفتس ـ التعلم: ترجمة محمد عماد الدين اسماعيل ١٩٨١ .

٣ ـ فخر الدين القلا : أصول التدريس ـ ج١ ـ ١٩٨١

٤ ـ رمزية الغريب: التعلم دراسة تفسيرية توجيهية ـ ط ٣ ـ القاهرة ١٩٦٧

٥ ـ جودة سعادة: دور المفاهيم في منهج الدراسات الاجتماعية ـ مجلة الباحث ع٢٦ ـ ١٩٨٣.

تعلّم
الاتجـاهـات والقيـم

١ ـ مقدمة:

يعيش الإنسان بإستمرار في المجتمع وتتنوع علاقاته واستجاباته إزاء الآخرين والأشياء. وهو في علاقاته واستجاباته تلك يكشف عن اتجاهات خاصة به تعبر بشكل ما عن شخصيته وتحدد ـ إلى درجة تكبر أو تصغر ـ سلوكه في الظروف والأحوال الحياتية المختلفة.

ويتصل ذلك في حالة استقراره ونموه بمجموعة من المبادىء المتسقة المتكاملة نسميها المبادىء الخلقية التي ترتبط فيما نسميه بالقيم.

والاتجاهات والقيم دعائم لا غنى عنها في تماسك المجتمع وتقدمه ويؤدي انحطاطها الى انهيار وحدة الأهداف الاجتماعية. لذلك يرى فيها علماء الأخلاق طبيعة ثانية للإنسان، لأنها في معظم الأحوال تعبير عن عوامل عامة مشتركة بين أفراد الجماعة الانسانية، لأنها تتعلق بأفكار الناس ومعتقداتهم وعاداتهم وطرائق عيشهم ونظرتهم إلى المستقبل وتقويمهم للماضي والحاضر...

ولكن ذلك لا يعني مطلقاً ثباتها وجمودها، بل إنها تتطور وتتغير بإستمرار ، لأنها ليست منفصلة عن عوامل المحيط الطبيعي والاجتماعي للكائن البشري ولكن وراء تطورها جملة من العوامل السياسية والاجتماعية. لذلك فإننا نشهد بإستمرار ولادة قيم جديدة واندثار قيم قديمة أو تطورها.

وعصرنا الحاضر من حيث أنه عصر التغيرات السريعة والتفجيرات المختلفة يجعل من مسألة الاتجاهات و القيم إحدى أكبر المشكلات الأخلاقية التي تعاني منها المجتمعات البشرية ـ المتقدم منها والنامي ـ وهذا يشكل بعض مصادر القلق الذي يطبع الحياة المعاصرة.

والمشكلة بالنسبة لبلدان العالم النامي قد تكون لها خصائصها المميزة عن غيرها من البلدان لأنها تتلقى نتاجات الحضارة المعاصرة ولاتكاد تسهم فيهاوهي بصورة عامة منفعلة إزاء ذلك وليست فاعلة، مقلدة وليست مبدعة، تتعامل مع النتاجات المادية لهذا العصر الذي يتصف بالتفجير العلمي والتقني بعقلية وبإتجاهات سلوكية لا تناسبه ولا تسعفه في تحقيق التوازن النفسي الذي يضمن للشخص فيه حياة نفسية متزنة.

ولعل أهم الخصائص التي تميز إنسان هذا العصر فيما يتعلق بالقيم والاتجاهات أنه عصر اهتزاز القيم وتبدلها، بل أن المتشائمين يصفون عصرنا هذا بأنه عصر انحطاط القيم، وهم يجدون دليل ذلك في:

١ ـ أن الابناء بخاصة في سنوات ما بعد البلوغ يرون في أكثر القيم والاتجاهات عند آبائهم طرزاً عتيقة بالية لا تصلح لهذا العصر.

٢ ـ إن نمو وسائل الاتصال واتساع أثرها يؤدي بإستمرار إلى ظهور قيم جديدة لدى الناشئة ليست دائماً مما يساعد على تماسك الجماعة.

ودراسة تعلم الاتجاهات والقيم وتكونها ودورها في فهم السلوك البشري استأثرت بإهتمام المربين قديماً وحديثاً. وتعد بعض مدارس علم النفس الاتجاهات والقيم جزءاً من أولويات المدخل إلى دراسة السلوك،فنقطة البداية في فهم السلوك ودراسته " هي المجال الاجتماعي والإطار الثقافي، بما في ذلك من عادات وتقاليد وقيم وآراء واتجاهات سائدة ينشأ الفرد فيها منذ ولادته ويتفاعل معها"[١].

ويطرح الواقع الذي يعيشه عالمنا المعاصر ضرورة اهتمام الدولة العصرية بعملية تكوين الاتجاهات والقيم وبخاصة لدى الناشئة فعملية التغير الاجتماعي أخذت تفترض (إمكانية ضبط النمو الانساني والتحكم به أو على الأقل إمكانية التأثير في السلوك الفردي والجماعي...)[٢].

وقد عبر (فولكييه) عن أهمية القيم والاتجاهات في العملية التربوية بقوله:(القصد الأول من التربية، أن نجعل الطفل يتعلق بما يجدر أن يتعلق به الإنسان بأن نربي لديه جملة من العادات الحسنة،وأن نقوده إلى اكتساب قوة الإرادة اللازمة لإنقاذ ما يراه حسناً)[٣].

---

(١) نجيب اسكندر أحمد ورفيقاه: الدراسة العليا للسلوك الحيواني. ص ١٢٠

(٢) حامد ربيع: مقدمة في العلوم السلوكية ـدار الجليل دمشق ١٩٨١ ـ ص ٨٠

(٣) بول فولكييه: المدارس الحديثة ـ ترجمة عبد الله عبد الدائم ورفيقاه

وقبل الاستطراد في أهمية تكوين الاتجاهات والقيم وتعلمها لا بد من وقفة لتحديد كل من مفهومي " الاتجاه والقيمة " أولاً ثم الانتقال الى عملية اكتسابهما.

٢ ـ الاتجاهات والقيم:

يرتبط مفهوما الاتّجاه والقيمة بحيث يبدو أن فهم الأول وتحديده ضروري لفهم الثاني وتحديده.

فعندما يواجه المتعلم موقفاً من المواقف فهو يستجيب له استجابات نحكم عليه بوساطتها إنه يميل إلى هذا الشيء أو هذه الفكرة أو أنه يميل عنها. انتباه المتعلم إلى درس الرياضيات وشروده عن درس اللغة مثلاً ومشاركته في الدرس الأول ولامبالاته في الدرس الثاني، تشكل محصلة هذه الاستجابات نحو اللغة أو نحو الرياضيات ما نسميه "اتجاهاً".

فالاتجاه إذن تعبير عن محصلة استجابات الفرد نحو موضوع ما ويكون إما تأييداً له وانجذاباً نحوه أو معارضة أو نفوراً منه، وقد يكون عدم اكتراث له والاتجاه حسب ذلك يكون استعداداً لرد فعل معين إزاء موقف لم تتحدد أبعاده بعد لذا فهو حقيقة باطنية لم تقدر لها بعد عملية التفاعل الموقفي.ولم تعبر بعد عن وجودها بواقعة أو وقائع تعلن عن وجودها الحركي.فهو حالة باطنة لم تصطدم بالموقف الذي يتحكم بدوره فيخلق رد الفعل [٤].

أي أن الاتجاه ليس من اليسير قياسه لأنه لا يظهر في سلوك الفرد وإنما قد نستدل عليه بقرائن معينة كما في مثال (اللغة والرياضيات) الآنف الذكر لذلك يقال فيه أنه موقف في حيز التكوين،وقد لا يقدر له التكوين بخاصة وأنه ليس من السهل الاستدلال على الاتجاه من خلال ما يصدر عن الفرد قول أو حركة،فكثيراً ما نقول شيئاً ونضمر أشياء أُخرى ونقوم بحركة كي نموّه ونخفي ما نريد.

ولكن الملاحظة المتأنية والطويلة الأمد تكشف الاتجاه عند الشخص الملاحظ. لأن الأقوال والحركات في تناسقها تعبر عن وحدة الشخصية كما أن السلوك البشري بمعناه العام هو (حقيقة نفسية واجتماعية ونظامية في آن واحد. فهو إضافة إلى أنه حقيقة فردية لكنه أيضاً حقيقة اجتماعية بحيث يكون مجموعة من نماذج رد الفعل المرتبطة وظيفياً بالكيان الحضاري.)

فالمحصلة التي تمثل استجابات الفرد نحو موضوع ما، وتأخذ صورة القبول أو

---

(٤) حامد ربيع:مصدر سابق ص ١٣٤

الرفض،التأييد أو المعارضة، الانجذاب أو النفور هي بعض تجليات الاتجاه الذي ينطوي عند التحليل على مكونات عدة،تلخصها كتب علم النفس بالآتي:

١ ـ **مكونات انفعالية:** إذ يرتبط الاتجاه (كالعاطفة) بموضوع قد يكون شيئاً أو شخصاً أو فكرة أو جماعة.ويبدو ذلك على صورة ارتياح نحو موقف ما،أو عدم الارتياح، الحب أو الكراهيـــة . فالدراسات النفسيـة المعاصرة في أمريكا أخذت تنظـــر إلى العاطفـــــة على أنها اتجاه ، لذلك أخذت تستبعد لفظة Sentinment للتعبير عن مفهوم العاطفة وتستبدله بلفظ Attitude،أي اتجاه لأن العاطفة تفيد معنى التوجه ومعنى التأهب للعمل والاستعداد.

٢ ـ **مكونات معرفية:** تتمثل بتلك المعلومات والمعارف والمعتقدات المرتبطة بموضوع الاتجاه وتساعد هذه المكونات على وضوح الهدف من تعلم اتجاه ما وتكوينه.

٣ ـ **مكونات سلوكية:** تتمثل بالاستعداد لاستجابة معينة إزاء هذا الموقف أو ذلك الموضوع. فلا يمكن أن نجعل المتعلم قادراً على استجابة ما إذا لم يكن لديه الاستعداد لذلك.

٤ ـ ترتبط الاتجاهات بمنظومة القيم من جهة، وتنتج هذه المنظومة عنها من جهة أخرى، ولتوضيح ذلك لا بد من التدرج من الاتجاه إلى القيمة.

فالفرد يضع لنفسه معياراً، يتبدل من خلال نموه النفسي والمعرفي، ويعمل على المحافظة عليه في مختلف مظاهر سلوكه.وهذا المعيار يسمى (المستوى) والمستوى أكثر تشخيصاً من الاتجاه لأن الاتجاه استعداد ولكن المستوى هو أحد أشكال الفعل الإرادي.

ويرتبط المستوى بالتصور الذي يأخذ شكل المثل الأعلى الذي يشير إلى أحسن ما يطمح الفرد أو الجماعة الى بلوغه.

وعندما تتبلور المثل العليا وتعبر عن نفسها بتعميمات تأخذ شكل إطار متسق يحكم بوساطتها على أنماط السلوك كلها، والتصرفات التي تصدر عن الفرد أوالجماعة تسمى قيمة، تتجلى فيما يعطيه الفرد أو الجماعة لشيء معين أو لفكرة أو ظاهرة ، وفيما يطلق من أحكام عليها.

فالقيم هي " تلك المبادىء الخلقية التي ترتبط بالواقع الاجتماعي والتي ترتفع عن مستوى المناقشة وتصير ذات دلالة في ذاتها بحيث تعبر عن الكمال السلوكي أوالحركي "[٥]

وبهذا يمكننا إطلاق الحكم بأن وراء كل عمل إنساني مقصود قيمة ما، لأنها تشكل

---

(٥) المصدر السابق ص ١٤٥

نظاماً للخطأ والصواب في سلوكنا،وتتعلق بمسألة التعلم عند الكائن البشري،وتدخل في صميم النظام التربوي والاجتماعي.

٣ ـ اكتساب الاتجاهات والقيم:

لا يولد الكائن البشري ولديه صفات جاهزة من الناحية الخلقية، فالاتجاهات والقيم ليست مما يرثه الإنسان عن أسلافه بالطرق البيولوجية.

لكن ذلك يبدأ في الظهور خلال مراحل النمو المختلفة، وتمكن ملاحظته بدءاً من بلوغ الطفل مرحلة التمايز النفسي التي تهيء لها عملية الانتقال من حالة الالتصاق بالأم الى حالة الانفصال التدريجي عنها. (فيبدأ الطفل في تشرب وامتصاص قيم المجتمع وتقاليده[٦] من الكبار المحيطين به سواء أكانوا من داخل الأسرة أم من خارجها، حيث يسمح له نموه الجسمي والحركي بالتعامل معهم. هكذا يكون قد خطا خطواته الأولى نحو تكوين قيمه الداخلية ومعايير سلوكه ودوافعه ، من خلال ما يدركه من أنظمة الخطأ والصواب والخير والشر الأفضل والأسوأ...

يرتبط اكتساب القيم والاتجاهات إذن بالنمو الحسي والحركي، وبالنمو النفسي. كما أنه أيضاً يؤثر في نواحي النمو المختلفة، فوصول الفرد إلى المرحلة التي يكون فيها قادراً على تمييز ذاته يتضمن بالضرورة القدرة على مدى فهم التمايز بين ألوان نشاطه وسلوكه وخصائصه الشخصية، وإدراكه لها، كما أنه يتعلق بتنامي القدرة على تنمية الجوانب الانفعالية.وهذا النظام القيمي الداخلي الذي يأخذ في التكون لدى الفرد من شأنه أن يساعده بدوره على تكوين فكرة عن ذاته.

وكلما أصبح الطفل أكثر قدرة على التحكم في إصدار استجاباته وضبطها وعلى حماية نفسه يصبح أكثر اعتماداً في ضبط سلوكه والتحكم فيه وفقاً للقيم والمعايير التي أخذت تصبح جزءاً من شخصيته، لا على قيم ومعايير خارجية.

وإذا كان تكون الاتجاهات والقيم يتعلق بالنضج الجسمي والانفعالي من جهة، فإنه من جهة أخرى لا يكون إلا من خلال عملية التنشئة التي تكسبه خبرات تحدد سلوكه وتعلمه، .والتربية التي تكسبه المعايير التي يحكم بوساطتها على سلوكه وعلى سلوك الأخرين، ويضع تبعاً لها المستوى الذي يطمح لتحقيقه، بحيث تكتسب المعايير لديه دلالة تعبر عن الكمال

---

(٦) طلعت منصور: الشخصية السوية ــ عالم الفكر ١٣ / ٢ص ٤٦٩

السلوكي الذي يرتبط بتصوره عن المثل الأعلى والقيمة التي يعبر عنها.

وليس الإحساس بالقيمة وقفاًعلى الكبار، فهو ينمو ابتداءً من الطفولة المبكرة، ويكون لأساليب التعامل مع الطفل من تعزيز أو عقاب أو إهمال أو ملاحظة، الدور الأهم في وجوده على هذا النحو أو ذاك. كلما تقدم الطفل في النمو نما لديه هذا الإحساس. ويرى بعض علماء الأخلاق أن الإدراك العميق للقيم (في مجال الخير والشر، وفي مجال ما يجب أن يكون) يبدأ في الاستقرار بدءاً من سنوات التشكيل،حيث يصبح مستوى القيم طبيعة ثانية للإنسان. وهو كنظام للخطأ والصواب يتشربه الإنسان، بخاصة في السنوات التي تسبق سن الثانية عشرة. ومن النادر" أن يعي الفرد هذا النظام الراسخ للأخلاق وحتى إذا حدث ذلك فهو لا يستطيع أن يدرك كيف تشكل في البداية لأنه حدث في مرحلة مبكرة لايتذكرها. كما توجد مرحلة سطحية للقيم الثانوية التي يدركها الإنسان وهي مرحلة الاختيار بين الخير والشر والخطأ والصواب ... والمستوى السطحي للقيم ليس ثابتاً، فهو نابع من واقع الحياة من خلال المعلومات والتجارب والمعارف الجديدة، وقد لا يتأثر البناء الأساسي للقيم بأي معرفة جديدة أو تجارب حديثة ويصعب تغيير هذه الأسس الصلبة التي رسخت وتركزت في مرحلة الطفولة"(٧).

وسواء أكان أثر المعارف والتجارب والخبرات التي تلي سن الطفولة كبيراً على بناء القيم أم لا، فإن للتربية وعمليات التعلم الدور الأهم، خاصة في سنوات الطفولة. ويتعلق ذلك في تربية العواطف التي تنشط التعلم أو تثبطه. لهذا فإن لمراعاة اتجاهات المتعلمين العاطفية، ومساعدتهم في تكوين عواطف إيجابية نحو المعلم والمدرسة وسائر العناصر في العملية التعليمية أثره الذي لا يستغنى عنه. وهذا يعني أن عملية اكتساب الاتجاهات والقيم وتنميتها يجب أن يبدأ منذ سنوات الحياة الأولى، وهذا ما يعطي للأسرة دورها في تحديد ما يتعلق بالتكيف الحسن والتكيف السيء في الشقاء والسعادة،فهي اتجاهات تتكون في السنوات الأولى،وهي ما يطلق عليها " الفترة التكوينية" فترة ما قبل دخول الطفل المدرسة، يكون تأثرها شديداً بما يناله الطفل من رعاية أو إهمال. كما أنها تتأثر بنوع المعاملة التي يلقاها في الأسرة، أهي معاملة تتسم بالحب والحنان والرقة؟ أم تتصف بالعنف والشدة؟

ولا يقتصر ذلك على التعامل العام مع الطفل بل وبما يلقاه من إشباع أو حرمان من النواحي البيولوجية،فتتأثر شخصيته وبالتالي اتجاهاته بأساليب ونوع التغذية والنظافة،

---

(٧) أرتياس كوتو: القيم وأثرها وغرس القيم ـ مجلة (التربية) العدد ٧٢ ص ٧٨

وبعادات الإخراج وعملية الفطام وغير ذلك.ولا يفوتنا أن نذكر ما لأساليب التعامل ولنوع العلاقات القائمة داخل الأسرة من أثر لا يمكن تجاهله، ففي مرحلة الطفولة الأولى، كما يقول أوجبران Ogburn ونيمكوف Nimkoff ،يكون للحياة العائلية أثرها في تشكيل الشخصية الأساسيةلأن فيها يتحدد الطابع العام لنوع الاتجاهات الوجدانية. فضمير الطفل ونوع شخصيته يستمدان تكونهما من أسلوب تربيته. فاتجاهات (مثل النظافة وما يتعلق بها من سلوك) إنما يكون لأساليب الأسرة وملاحظات الطفل لها ونوع الإثابة أو العقاب الذي يتلقاه فيما يتعلق بذلك أثره في تكون اتجاهاته. كما أن تذبذب الأسرة في معاملتها للطفل وترددها فيما يتعلق بقيمة ما، تجعل الطفل مضطرب الاهتمام بتلك القيمة.(٨)

وبدهي أن تكوين القيم والاتجاهات لا يقتصر على الأسرة، وإنما يشاركها في ذلك جماعات أخرى يدخل الطفل في عضويتها، ويحتك بها عن طريق اللعب أو العمل. وهذا ما دعا إلى القول بأن قيم الطفل واتجاهاته وضميره وشخصيته إنما تتكون بالإحتكاك بالآخرين، وينطبق ذلك على أساليبه في الأخذ والعطاء، وفي تكوين فكرته عن ذاته وقدراته، وتتكون لديه تصورات عما يرتبط بكرامته. وللتربية النظامية، لأنها نوع من الاتصال المنظم ذي الأهداف المحددة، دورها في عملية تعلم الاتجاهات والقيم. ويخضع ذلك التعلم لعدد من الأمور التي تتصل بنظريات التعلم المعروفة ، كالإشراط بشكليه الوسيلي والإجرائي) والملاحظة وما يتصل بها من تنظيم المثيرات وضبط الاستجابات واستخدام أساليب التغذية الراجعة وغير ذلك.

أ ـ **فنظرية الإشراط الوسيلي** تمدنا بأساليب إكساب المتعلم عادات مرغوبة، وذلك بإقران المثير المؤدي إلى سلوك مطلوب بمثير نريد للمتعلم أن يستجيب له بذلك السلوك نفسه.

فعندما يقترن موضوع ما في أثناء موقف من المواقف بمثير سار يكتسب الفرد إزاءه اتجاهاً إيجابياً، ينجذب اليه ويقوم بسلوك الإقدام نحوه. وعلى العكس من ذلك إذا اقترن موضوع آخر في موقف من المواقف بمثير غير سار فإن الفرد يكتسب إزاءه، آنذاك، اتجاهاً سلبياً، فيبنفر منه ويعبر عن ذلك بسلوك الإحجام عنه.

ويتقرر مصير هذه الاستجابات الإشراطية بقوانين التعميم والتمييز والانطفاء.

ويجد المهتمون بالصحة النفسية في عملية الإشراط الوسيلي هذه أساساً في معالجة بعض العادات السيئة، وفي اكتساب اتجاهات جديدة تؤدي إلى خلخلة نظام القيم القديم بغية تعديله.

---

(٨) فاروق العادلي : التربية وغرس القيم ــ مجلة (التربية) العدد ٧٢ ص ٧٨ .

ب ـ ونستفيد من نظرية الإشراط الاجرائي في تعلم الاتجاهات والقيم وذلك من خلال توظيف التعزيز الذي يتم بعد الاستجابة الشرطية ليدعمها، وليس قبل الاستجابة كما في الإشراط الوسيلي. فنواتج هذه الانماط الاجرائية الفعالة من الاستجابات تقوي حدوث استجابات مماثلة في المستقبل إذا كانت نواتج أو مترتبات الاستجابة مرغوبة أو مدعمة. أما إذا كانت نواتج الاستجابات غير مرغوبة وبالتالي غير مدعمة فإن السلوك الإجرائي الفعال يكون أقل احتمالاً للحدوث في المستقبل.

والمعززات التي يكون لها الأثر الفعال ـ حسب هذه النظرية ـ في تشكيل السلوك يكون بعضها واضحاً كأن يكون مكافأة مادية مثلاً، وبعضها لا يكون كذلك بل إنه يكون متضمناً في العلاقات الاجتماعية المعقدة. فالانتباه والاستحسان الاجتماعي والتقدير من الأشخاص الذين يعملون كمصدر للتعزيز مثل الوالدين والاشخاص المحبوبين يمثل غالباً تعزيزات معممة قوية.[٩]

ويكون مناسباً في كل تعلم بعامة وفي تعلم الاتجاهات والقيم بخاصة ان يعزز السلوك الذي يبدر من المتعلم والذي يتفق مع الاتجاه او القيمة التي نريد تعليمها للمتعلم في كل مرة تصدر عنه الاستجابة المطلوبة، ويكون التعزيز في بداية التعلم سخياً، ومع تقدمه نقلل من التعزيز شيئاً فشيئاً لنضمن لتكرار الاستجابة عمراً أطول.

ج ـ أما نظرية التعلم بالملاحظة أو بالأنموذج Modeling فهي تمدنا بالأساس النظري للتعلم، الذي يقول ان الناس يتعلمون من ملاحظة الآخرين والأحداث، وليس فقط من مجرد نواتج الاستجابة، كما في نظريتي الاشراط. فما نعرفه ونفعله يتوقف على ما نراه ونسمعه ونقرؤه دون ان نتلقى تعزيزاً مباشراً خارجياً لأفعالنا. فملاحظة ما يحصل عليه غيرنا من نواتج تدفع الى تعلمنا. كما ان ملاحظة ما يفعله الآخرون او الانتباه الى البيئة والأحداث والرموز (كالكلمات والصور) تحدث التعلم إضافة الى ما يحصل للسلوك من تعديل بعد قراء عن سلوك يتعلق بأحد الاتجاهات لدى أشخاص آخرين.[١٠]

وهذا يقودنا الى التأكيد على دور المعلم كقدورة أو (أنموذج) على الرغم من تراجع دوره كشخص في العملية التعليمية التعلمية فيما يخص الاتجاهات والقيم في عصر تنامي وسائل الاتصال وتنوعها وتعدد جهات التأثير على المتعلمين ووسائله.

---

(٩) د. كمال بلان ـ اسماعيل الملحم : علم النفس التربوي ـ٢ـ للسنة الثانية بدور المعلمين ص ١٣١

(١٠) راجع في المصدر السابث بحث " التعلم بالنموذج"ص ١٣٤ ـ ١٣٥ أو الفصل الخاص عن التعلم بالملاحظة في هذا الكتاب .

ومع ذلك فلشخصية المعلم الأهمية البالغة في عملية تعلم القيم والاتجاهات فقد كان " تولستوي "يقول:

"يتعدى الطفل في مراقبته الكبار بهذه وتلك بمقدار مائة مرة أقوى الإرشادات وأفصحها وأعقلها. أي أن تعلم الاتجاهات والقيم لاينفع فيه أسلوب الوعظ والإرشاد بمقدار القدوة الحسنة والتي تتمثل في المعلم (بالنسبة للتعليم المدرسي).

وبهذا المعنى يتحدث " ميكارنكو " حين كان يشير إلى أهمية شخصية المربي،إذ انه كان يلاحظ أن كل شيء في التربية يتوقف على شخصية المربي:

" لاتظنوا أنكم تربون الطفل عندما تتحدثون إليه فحسب،أو ترشدونه أوتوجهونه، بل إنكم تربونه في كل لحظة من حياتكم حتى حين لا تكونون في البيت . ومما له أهمية كبيرة للطفل كيف تلبسون، وكيف تتحدثون مع الآخرين وعن الآخرين، وكيف تسرون، وكيف تعاملون الأصدقاء والأعداء، وكيف تضحكون وكيف تقرؤون الجريدة"(١١).

٤ ـ وسائل تعلم الاتجاهات والقيم:

وفي النتيجة نرى أن محبة شيء من الأشياء أو شخص من الأشخاص أو فكرة من الأفكار، أو كراهية ذلك إنما هما نتاج من نتاجات التعلم، كما أن تقدير أمر ما وموازنته نتاج تعلمي أيضاً.

وتعلم الاتجاهات والقيم يبتدىء منذ مراحل الطفولة الأولى من خلال عملية التأهيل الاجتماعي، ويستمر طيلة الحياة،وهو يتم بصورة مقصودة من خلال المناهج المدرسية والأهداف التي ترمي لها وسائل الاعلام المختلفة.وفيما يلي ندرج بعض الأساليب في ذلك التعلم:

أ ـ تربية الاتجاهات والقيم مسؤولية اجتماعية وليست مقصورة على المدرسة،فهي أيضاً وقبل كل شيء مسؤولية الأسرة،ومن ثم هي مسؤولية الجماعة والمؤسسات الاتصالية المختلفة، من إذاعة وتلفاز ومجلات، وبخاصة تلك البرامج الموجهة للأطفال منها.

ب ـ إن نشاط الفرد مرتبط بحكم طبيعته الأجتماعية بالمجتمع، لذلك فهو يميل إلى ملاءمة نشاطه مع ما يرضي الجماعة، وما ينسجم مع أحكامها.

لذلك فإن ما يتعلمه الفرد من خلال النشاط المتمثل في المشاركة في حياة الجماعة يثير فيه دوافع معينة ويقويها. أي أن ذلك يؤدي إلى تكوين اتجاهات نفسية معينة لديه توجه سلوكه.

---

(١١) جوكو فسكايا : أحاديث عن تربية الأطفال ــ دار التقدم ١٩٧٧ ــ ص ١٣١

فالكثير من اتجاهاتنا وقيمنا إنما نتشربها بالتدريج من اتجاهات الناس الذين نشاركهم العيش وقيمهم.

لذلك فمن المفيد جداً أن تخطط المدرسة للأنشطة الجماعية وتعد لها الوسائل المناسبة. لأن اشتراك الفرد مع الجماعة يوفر له أحسن ظروف التعلم الذي يؤدي إلى تمثل معان وقيم مشتركة. وليس كمثل هذه الأنشطة، التي يشارك المتعلمون في التخطيط لها وتنفيذها ما يثير لديهم دوافع داخلية تسهم في نجاحها وتحقيق أهدافها.

ويكتسي تعلم الاتجاهات والقيم بوساطة النشاط في المدرسة أهمية في بلادنا لأنه المؤهل لتكوين اتجاهات إيجابية وقيم مرغوب فيها، حيث ما تزال مجتمعاتنا تشكو من سيادة قيم تكرس التخلف كقيم العشيرة والطائفة والإقليم،والقيم التي تعتمد الخرافة والغيبيات وتحقر المرأة والعمل اليدوي وغير ذلك..

ج ـ تعلم الاتجاهات والقيم بوساطة العمل فقد أكد (بافلوف) على أن الفرح العضلي يحرك مشاعر أقوى وأسطع من اللذة التي يمكن أن نحصل عليها من العمل العقلي.فالأمر الذي يقتضي توحيد الرأس باليدين (على حد تعبيره)واللجوء إلى العمل العضلي يقوي الكائن الحي ويجعله أكثر قابلية وقوة على الحياة.

وليس المقصود بالتربية بوساطة العمل العمل ذاته، وإنما لأنه عنصر ضروري للتربية الخلقية فقيمة الفكرة ـ كما يقول جون ديوي ـ لاتعرف إلا بتطبيقها على الواقع لأنها في النهاية تجربة، أي أنها علم.ويلخص " ميكازنكو "أهداف العمل على أنها تشكيل الوعي الاجتماعي والانضباط الواعي والقيم الاشتراكية.

د ـ ليس كافياًأن يدرج في المنهاج المدرسي مادة تعلم القيم والاتجاهات ـ كمادة التربية الوطنية، أو مادة التربية القومية الاشتراكية لتحقيق ما نرمي إليه من تكوين اتجاهات وقيم تنسجم مع أهدافنا التربوية والعامة.

بل إن ذلك لا يتم إلا من خلال تربية شاملة تهدف إلى تربية لاتهتم بالنواحي العقلية فحسب وإنما بالإنسان من جوانبه كافة، لذلك فإن المناهج الوظيفية التي لاتعتمد الفصل المطلق بين المواد المكونة لها تعمد إلى توجيه كل تعلم نحو تكوين قيم واتجاهات مرغوب فيها، يكون ذلك في النص الإملائي وفي نص المسألة الرياضية والأمثلة النحوية، وجمل الإعراب ناهيك عن النصوص الأدبية، ومواد التاريخ والجغرافية، ومعرفة الأدب والنتاج الفني التي يرى فيها "أوبير"خير الوسائل للتربية السياسية.

هـ ـ يتصل تعلم الاتجاهات والقيم ـ كما ذكر آنفاًـ بالنمو العاطفي ويتجلى ذلك في قدرة الفرد على الحب بمعناه الشامل، حيث يتصل بالقدرة على المنح والقدرة على توطيد العلاقة بالآخرين وفهمهم، ولايتم هذا إلا بإحاطة المتعلم بجو من الحب فلا ينمي الحب كالحب نفسه.

و ـ لما كانت الفترة من السادسة إلى الثانية عشرة هي أهم فترة تكون الاتجاهات لدى الإنسان ، كان لمناهج المدرسة ونظامها وطرائق التدريس فيها دوره في ذلك ولكن الأهم من كل هذا هو شخصية المعلم التي تلعب دور المنفر أو الجاذب لاتجاه من الاتجاهات أو لقيمة من القيم. فثقافة المعلم، ومظهره الخارجي،والطرائق التي يستخدمها و أساليب التعامل التي يمارسها مع المتعلمين هي عناصر أشد أهمية وأبعد خطراً من كل ما تقدم.

تعلم
الإبـــداع

ماهي طبيعة الإبداع ؟ هل هو موروث أم مكتسب؟ أي هل هو نتاج تعلمي ؟ العلاقة بين الوراثة والتعلم أشبعت درساً وبحثاً. ولكن الكلام عن الإبداع وتعلمه لايعني نفياً للعوامل الوراثية، كما أن ذلك لايعني بحال من الأحوال أن العملية الإبداعية هي نتاج تعلمي بحت.

ولكن المقصود من عنوان الدراسة هو التأكيد على دور التعلم وإبرازه. فكم من المواهب التي لم تحظ بالشيوع لأنها بقيت إمكانية عند أصحابها ولم تتيسر لها الظروف لأن تغدو موجوداً بالفعل. أي أن تنتقل من حال الكمون إلى حال الفعل لأسباب كثيرة منها أنه لم تتهيأ لها البيئة المناسبة التي تنميها وتحفزها وتطورها.

لذلك فإن الكلام عن تعلم الإبداع يغدو مشروعاً كونه - أي الإبداع - لايظهر دون تعلم. هذا من جهة، ومن جهة ثانية فإن بيئة تعليمية مناسبة تستخدم فيها طرائق فعالة، ويتيسر للمتعلم خلالها جو من الحرية والانطلاق ستساعد على بروز كثير ممن تتوفر فيهم سمات المبدعين وتنتج عنهم أفعال وأعمال توصف بالجدة والابتكار.

١ ـ الحاجة إلى تعلم الإبداع:

تركز دراسات وأبحاث علم النفس التربوي كثيراً على مسألة التعلم، بل وتجعلها مركز اهتمامها. ويتبوأ تعلم الإبداع أحد أهم جوانب علم التعلم في عصرنا الحاضر لاتصاله بأهم مظاهر العصر وقضاياه المتعلقة بالتقدم والتطور والتغيير المتسارع، ذلك أن أهم سمات هذا العصر كونه يتميز بالتفجير المعرفي والتقني. ويستدعي ذلك الاهتمام بالوسائل والطرائق التي تمكن الإنسان بالتكيف مع هذا العصر واللحاق بركب التغير المذهل. فعجلة الحياة لا تتوقف، وهي لاترحم المتخاذلين والمتكاسلين.

وتتجلى الحاجة في عصرنا هذا إلى تعلم الإبداع في:

أ ـ ماتثيره ظروف الحضارة المعاصرة من مشكلات متنوعة ومعقدة تحتاج إلى عقول غير عادية، لتبحث لها عن حلول مناسبة. وأمثلة هذه المشكلات كثيرة منها:

مشاكل التلوث البيئي، الإسراف والتنافس في مجال الطاقة. والهواجس التي تجعل العالم متجهاً للبحث عن طرق ترشيد الإستهلاك،

والبحث عن الطاقة البديلة، الحروب الإقليمية والمشكلات العرقية والمذهبية، ما تثيره أسلحة الدمار الشامل من مخاوف ورعب، الفروق الصارخة بين مجتمع الأغنياء ومجتمع الفقراء.

ب ـ تسارع التقدم العلمي ونمو وسائل الاتصال وتنوعها من حيث تنوع دورات الحياة ومضاعفة المعارف، التي يصفها (توفلر) في كتابه (صدمة المستقبل)، حيث يقسم الخمسين ألف سنة الأخيرة من تاريخ البشرية إلى دورات حياة مدة كل منها (٦٢) عاماً. ويوضح أن هذه الدورات الثمانمائة حدثت فيها تغيرات وتطورات بدأت رتيبة بطيئة ثم ما لبث ان أخذت بالتسارع الرهيب على النحو التالي:

١ ـ في الدورات الستمائة والخمسين الأولى، كان الإنسان يعيش في الكهوف.

٢ ـ في الدورات السبعين الأخيرة، أمكن للإنسان الانتقال بفاعلية من دورة إلى أخرى.

٣ ـ معظم الأدوات والمنتجات التي يستخدمها إنسان اليوم لم تنتج إلا في آخر هذه الدورات، أي في القرن العشرين[١].

ج ـ ما تثيره وسائط الاتصال الحديثة من مشكلات تتمثل بتلك العلاقات المتشابكة في عالم أضحت أطرافه متقابلة.

(فشبكة العلاقات الاجتماعية اليوم متشابكة بحيث إن ما يقع من أحداث في أية بقعة من العالم يترك صداه في سائر بقاع الأرض ، في عصر الأقمار الصناعية وارتياد الفضاء، وتنامي وسائل الاتصال ويسر الانتقال والسفر)[٢]

فما على الانسان في عالم اليوم إلا أن يسرع كي يكون مسايراً للزمن، وإلا.

٢ ـ أهمية تربية الإبداع

تتخذ الأنظمة السائدة معاييرها ومحكاتها بصورة عامة من خلال المتعلم متوسط القدرات، والمشكلة المطروحة كيف يمكن لمثل هذه التربية من تلبية الحاجة الى تعلم الإبداع؟

---

(١) عبد الله محمود سليمان: الموهبة والمستقبل عالم الفكر ١٤/ ٣ص ٢٥٠

(٢) المصدر السابق:ص ٢٥٠

يدرك العالم المعاصر اليوم هذا الأمر، ولعله من أكثر المشكلات التي تواجه التربية.
ويساور القلق الناس في مختلف بلدان العالم من ذلك التفاوت الرهيب في المخترعات حتى بين البلدان المتقدمة.

يعدد (تورانس) عالم النفس الامريكي إنجازات اليابان في ميدان الإختراع، مشيراً الى أهمية أن تتعلم الولايات المتحدة الأمريكية من ذلك البلد الذي احتلته أكثر من ثلاثة عقود فيقول:

"تقود اليابان العالم في ميدان الاختراع وبراءاته وعدد ماتنشره من الروايات ، وانخفاض معدل الجريمة لديها، ووسائل خفض تلوث البيئة. وبناء السفن، وتصدير الإسمنت والترانزيستور والميكروسكوبات الالكترونية والبيانو..."(٣)

أما (كارل روجرز) فيقول في كتابه (نحو نظرية في الإبداع):

" في الوقت الذي تتقدم فيه المعرفة بناءة كانت،أم مخربة في ثبات وفي قفزات سريعة إلى عصر ذري هائل،يبدو أن التكيف الإبداعي هو الاحتمال الوحيد الذي يمكن الإنسان من أن يصبح متمشياً مع التغير المتعدد الجوانب، في الوقت الذي تتقدم فيه الاكتشافات العلمية والإختراعات على أساس متوالية هندسية، يصبح الأفراد السلبيون الذين يخضعون لثقافاتهم عاجزين عن التعامل مع القضايا والمشكلات المتزايدة. ومالم يستطع الأفراد أن يتخيلوا ويبنوا ويرجعوا بإبتكار أساليب تعاملهم مع المتغيرات المعقدة، فإن النور سينطفىء ومالم يستطع الإنسان أن يأتي بأساليب جديدة وأصيلة للتكيف مع بيئته بسرعة تماثل سرعة العلم في تغيير هذه البيئة فإن ثقافتنا ستضمحل ويكون الثمن الذي ندفعه لإفتقارنا إلى الإبتكار، ليس فقط سوء تكيف الفرد ومؤثرات الجماعة، بل أيضاً الإبادة".(٤)

فإستجابة التربية وطرائق التعلم وأساليبه لمواجهة تحديات الحاضر، والتوجه نحو المستقبل سمة أساسية من سمات المواجهات الكبرى التي تتحدى الإنسان المعاصر. فليس مهماً إدراك أنّ التغير سمة من سمات العصر فحسب، وإنما المهم إيضاً هو القدرة على التنبؤ بالتغير وإعداد العدة للتكيف معه مستقبلاً. فالتربية اليوم تواجه تحدياً كبيراً مؤداه قدرتها على الاستجابة لذلك، وأن تكون مخرجاتها عند المتعلمين صورة قوية إيجابية عن

---

(٣) عبد الله سليمان: عوامل الابتكار في الثقافة العربية المعاصرة ـ مجلة العلوم الاجتماعية ١٣/ ١ ـــ ص ١١

(٤) المصدر السابق ص١١

المستقبل، فتصور المستقبل يحدد إلى حد كبير تلك الأشياء التي سيكون المتعلم مدفوعاً إلى تعلمها وإنجازها. فالمستقبل يتطلب عقولاً مبدعة. من هنا يكون الاهتمام بتعلم الإبداع حاجة لابد منها ولاغنى عنها.

فالمتعلم الذي نريده، هو ذلك الذي يمكنه أن يتكيف مع المستقبل، ويتوقع حدوث ظواهر جديدة والتعامل معها. فالتربية المطلوبة هي القادرة على تنمية القدارت الإبداعية التي يمكن بواسطتها التفكير بطرق مختلفة عما كان مألوفاً من قبل، واستنباط بدائل على الدوام تيسر لصاحبها سبل التعامل مع المستقبل.

فلا سبيل إلى " مغالبة بذرة الموارد إلا عن طريق العقل المبدع المبتكر، عن طريق المادة الرمادية، عن طريف تلك القوة الفكرية التي تقوى على استبدال موارد جديدة بمورد قديم وأن تحل طاقة بديلة مكان الطاقة الزائلة"(٥)

٣ ـ طبيعة الإبداع والتفكير المبدع:

آ ـ الإبداع والمبدع: علاقة الإنسان بالبيئة تخلق لديه بإستمرار مشكلات تتطلب منه البحث عن حلول لها، ويكون في هذه الحلول المطروحة قسط كبير من الجدة لاتتفق دائماً مع ماهو مألوف حله لدى الآخرين . فالإبداع نستدل عليه في تلك الحلول المبتكرة والأساليب الجديدة، فالمعيار الذي نحكم بوساطته على نتاج ما أنه حصيلة فعل مبدع يكون كما يقول (ويلسن):

" شيء مبتكر نحكم عليه في ضوء محك اجتماعي، بمعنى أنه جديد بالنسبة للمجتمع، وفي ضوء محك نفسي، بمعنى أنه جديد النسبة للشخص نفسه".

ويمثل الإبداع أعمق وأوسع وأعقد نوع من أنواع التفكير البشري، ومن هنا تتأتى بصعوبة تحديده من حيث كونه مفهوماً. و من حيث تعريف الإنسان المبدع. يرى بعض الباحثين في الإبداع شكلاً من أشكال الذكاء العالي. لكنه في واقع الحال يتجاوز ذلك لأنه لا يكتفي بحل المشكلات ـ كما في الذكاء ـ وإنما يتعدى ذلك الى شق دروب جديدة وخلق عوامل مبتكرة مباينة للمألوف.

لذلك فقد نجد في بعض كتب علم النفس، أنهم يطلقون على الإبداع صفة الذكاء

---

(٥) من محاضرة عبد الله عبد الدائم في المؤتمر الثاني لتطوير التعليم ما قبل الجامعي بدمشق منشورة في المعلم العربي العدد ٤/ ١٩٨٦ ص ٨٩

المباعد أو المخالف تمييزاً له عن الذكاء المقارب الذي يلجأ إليه الإنسان عند مواجهته لمشكلات ذات حلول معروفة، تحديد مكان العطب في جهاز المذياع أو التلفاز وإصلاحه، وكما في حل مسألة رياضية استناداً إلى نظرية أو أكثر من النظريات المعروفة أما التفكير التخالفي فيكون أقل التزاماً بالحلول المألوفة لأنه لا يلتزم بإستجابة واحدة بل بإستجابات مفتوحة فالإبداع يتطلب نوعاً من التفكير المنطلق المتشعب الذي يبحث عن حلول من استجابات مبتكرة غير موجودة عادة فيما تستدعيه أسئلة اختبارات الذكاء المعروفة من استجابات متوقعة.وكما يصفه أحد الكتاب هو (قفزة فوق الروابط المنطقية المألوفة لأنه يتجلى في القدرة على إنتاج حلول جديدة ترتكز على تبين علاقات تجاوز المألوف وهذا يذكرنا بما يذهب اليه(اينشتاين) حيث يقول:" إن لعبة المزج بين عناصر متباعدة والوصول إلى صيغة جديدة هي الخاصية الأساسية للفكر الابتكاري"[٦]

وليس الإبداع وقفاً على مجال واحد من مجالات السلوك والتفكير. ووصفه على أنه مجرد مهارات عقلية هو وصف قاصر. لأنه بالإضافة إلى ذلك يتجلى في استراتيجة عامة للتفكير عن الشخص المبدع وفي تجليات أخرى ذات وظيفة انفعالية، من مثل القدرة على الإحساس بالمشكلات . فالمبدع ذو حاسية مرهفة وقدرة عالية على الإدراك الدقيق للثغرات والإحساس بالمشكلات وإثارتها[٧]

ب ـ **مكونات الإبداع وديناميكيته:** يتميز المبدعون بعدد من الصفات التي يكشفها التحليل العاملي في مجال الإبداع نختصرها بالآتي:

١ ـ القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار الإبداعية. ويمتاز صاحب القدرات الإبداعية بسيولة الأفكار، وسهولة توليدها، وهي الصفة المعروفة بالطلاقة.

٢ ـ القدرة على تغيير الحالة الذهنية وفقاً لتغير المواقف، وذلك على عكس ما نجده عند أولئك الذين تتصف استجاباتهم بالتصلب والعناد و في التشبث بحلول محددة دون غيرها.

٣ ـ يكتشف المبدع في الموقف مالا يستطيعه الآخرون. فهو منفتح على البيئة، قادر على رؤية المشكلات، حساس، بل مرهف الحساسية.

---

(٦) مصطفى حجازي: التفكير الابتكاري ـــ الفكر العربي العدد ٢١ ص ٣٧٣

(٧) عبد الستار ابراهيم:ثلاثة جوانب في قياس الابداع ـ عالم المعرفة ـ ص ٩٢



٤ ـ لا يكرر أفكار الآخرين مبتعداً عن الحلول المألوفة والتقليدية.

٥ ـ الربط بين جوانب الخبرة وإعادة بنائها بناء جديداًيثير في أحيان كثيرة معارضة الناس وعداوتهم. ويحدثنا تاريخ العلوم والآداب والفنون كثيراً عن العداء الذي واجه المبدعين وعرض حياة الكثيرين منهم للخطر.

٦ ـ يمتاز المبدع بمواصلة الاتجاه الذي يساهم في تشكيل أدائه الإبداعي ولايتفق هذا إلا لنفر قليل من الناس يكون بذل الجهد ومواصلة العمل واحداً من الصفات التي يمتازون بها، ولكن هل تظهر القدرات عند المبدعين تلقائياً،أم أنها نتائج لأسباب أبعد من مجرد أن تكون هبة من الهبات التي منحتهم إياها الطبيعة ؟

أ ـ الإجابة عن هذا السؤال تعيدنا مجدداً إلى التفكير في طبيعة الإبداع ذاته هل هو قدرات معرفية ؟ فإذا كان كذلك فإنه لا بد أن يمتاز المبدعون بثراء المعلومات والمعارف وتنوعها. وإذا كان ذلك ضرورياً لعملية الإبداع فإنه لن يكون كافياً. فلا بد من تآلف وظائف وقدرات أخرى في الشخص المبدع ذات طبيعة نفسية وجسدية، بالإضافة إلى الطبيعة العقلية.

٢ـ كثيراًما يلجأ الباحثون لتفسير الإبداع على أنه نتيجة دافع أساسي لدى الشخص هو الدافع لتحقيق الذات، وأشهر من عدّ هذا الدافع مصدراً للإبداع "ماسلو" من خلال بنائه لنظريته في الشخصية، التي تقوم على تصور مفاده أن الحاجات التي تحرك سلوك الإنسان تكون على شكل هرم قاعدته هي الحاجات العضوية، تليها حاجات اجتماعية، فحاجات نفسية، يلخصها في الحاجة إلى الشعور بالأمن والاطمئنان والانتماء والحب المتبادل. وفي نهاية هذا الهرم في القمة تتربع الحاجة إلى تحقيق الذات. ولايمكن إشباع الحاجات العليا إذا لم تكن الحاجات الأدنى قد أشبعت. وقدرة الإنسان على الإبداع تكون آنئذ تعبيراً عن تحقيق الذات الذي يجعل المرء يدخل في صراع مع بيئته يقوده إلى الإبداع ليس في مجال واحد أو نشاط من الأنشطة فحسب، بل وفي مجالات أنشطة متعددة. ويمتاز المبدعون بأنهم أشخاص لايخافون من دوافعهم أو أفكارهم، بل أنهم يتصفون بتقبلهم لذواتهم وثقتهم بأنفسهم والاعتماد عليها. أي أنهم باختصار أناس يتمتعون بالصحة النفسية وبتقبل الذات وبالتكامل النفسي.

ويثبت (روجرز) من خلال خبرته في العلاج النفسي أن الإبداع إنما يصدر عن ميل في الإنسان لتحقيق ذاته، واستغلال أقصى مالديه من إمكانيات. إذ أن الشخص عندما يتفتح أمام خبرته ككل يصبح سلوكه إبداعياً. ويكون إبداعه بناء مما يؤدي إلى شفائه [٨].

٣- ينطلق الإبداع من رغبة جامحة في الإنسان تطغى على سائر اهتماماته فتشحن همته ليبتكر حلولاً جديدة. كما أن الإبداع ليس عملاً فردياً فحسب،وإنما هو نتيجة لعمل جماعي أيضاً. " فالجماعة تجد نفسها أمام تحديات خارجية أو داخلية، ولو لم تضم عباقرة بين صفوفها تجعلها قوة الدافع قادرة على شحن أعضائها وإثارة الحماسة في نفوسهم. فإن الصحيح أن الإبداع يظل فعلاً جماعياً وإذا لم تشحن الجماعة وتعزز لديها الحاجة للإبتكار فلا جدوى من كل الخطب والخطط"[٩].

ومن جهة أخرى إذا كانت عملية الإبداع تصدر عن أشخاص نصفهم بالمبدعين، فإنها تتأثر بتلك التفاعلات التي تنشأ بينهم وبين المجتمع الذي ينتمون إليه، فقد يكون المجتمع مصدراً صالحاً لنمو القدرات الإبداعية وتفتحها بما يملك من ثراء مادي ومعنوي، وبما يقدمه من تسهيلات للمبدعين، وبتقبله لأفكارهم ورعايتهم. وقد يكون على العكس من ذلك مثبطاً للهمم ساخراً بالإبتكار مضيقاً على المبدعين وائداً لأفكارهم.

٤- للإبداع علاقة بالسمات الشخصية للفرد . بخاصة ما يتعلق منها بالصحة النفسية وربما كان هذا مدعاة لتسفيه ما كان متعارفاً عليه بين الناس من أن العبقرية شكل من أشكال الجنون وأن العبقري هو مجنون أو على شفا حفرة من الجنون، فعملية الإبداع تحتاج إلى الجهد والقدرة على مواصلة الاتجاه، لذا يرى بعضهم أن المبدع يجب أن يكون ذا مزاج مستقر على الأخص خلال فترة العمل. بينما يجد آخرون أن العاطفة المتأججة ذات الأهمية لا غنى عنها في عملية الخلق والإبداع، شرط ألا يبلغ الانفعال حداً يكف بعده الإنسان عن التحكم بتصرفاته، فتكف لديه القدرة على الإنجاز فيصاب بالاضطراب والتشتت، وينكص عن متابعة العمل.

ويبقى علينا أن نقول إنه بالإضافة لما ذكر فالشغف بالموضوع هو الرابط الأقوى ما بين المبدع وعملية الإبداع. وهذا الحب يجعل المبدع دائم القلق بموضوعه متعلقاً به، دائب العمل على إنجازه.

(٨ و٩) حسن أحمد عيسى: الابداع في العلم والفن ـ سلسلة عالم المعرفة ـ ص ٩٢

٤ ـ مبادىء تعلم الإبداع وطرائقه:

تظهر الحاجة ماسة في ظروف التفجر المعرفي والتقني لأن يتعلم المتعلم كيف يتعلم ويبحث ويستقل في تفكيره، ويتعاون مع الآخرين. وقد أجاب (بنيامين بلوم)، في مقابلة أجريت معه حول الإبداع، قائلاً:

" كل الناس لديهم قدرات كامنة لعمل الأشياء لكن المشكلة تكمن في إيجاد الطريقة المناسبة التي يمكن بوساطتها رفع الركام الذي يغلف تلك القدرات، والتي تمكنهم من التفوق في المجالات التي يهتمون بها أكثر من غيرها"(١٠).

وهذا يعيدنا إلى حيث بدأنا من أن كل متعلم توجد لديه قدرات عقلية، إن تيسر لها المناخ الملائم تفجرت عطاء وابتكاراً. ولكن المشكلة تكمن في إيجاد التعلم المناسب والطريقة الفعالة التي تجعل المتعلم قادراً على إعطاء أفضل مالديه، لأن كل إنسان يختزن إمكانيات وقدرات. ويؤكد معظم علماء النفس اليوم أن مفهوم القدرة على الإبداع لايفترض فروقاً في النوع بين الشخص المبدع والأشخاص العاديين كما كان يفهم من قبل من مفهوم العبقرية.ويوجد الآن ما يشبه الإجماع على أن كل الأفراد الأسوياء،لديهم إلى حد ما ـ كل القدرات الإبداعية ولكن بدرجات متفاوتة(١١).

ونتيجة لما تقدم فليس المقصود بتعلم الإبداع التأكيد على كشف الموهوبين والمتفوقين، ورعايتهم رعاية خاصة من خلال مناهج وخطط مختلفة عما يوضع للآخرين، وإنما البحث عن أفضل الوسائل والطرائق في تعلم الإبداع لدى المتعلمين كافة. ويقتضي الأمر تغير النظرة إلى المتعلم والمعلم معاً، وللدور المنوط بكل منهما خلال عملية التعلم. وكلما كانت النظم والوسائل والطرائق قادرة على تنمية القدرة الإبداعية يزداد المجتمع تقدماً وتطوراً ويتسارع نموه. وبالمقابل فإن التواكل على الوسائل التقليدية والاستكانة للطرائق التقليدية والمألوفة لن يؤدي إلا إلى مزيد من التخلف والجمود في عالم لا ينتظر الاتكاليين ولايرحمهم، ولايرأف بالمتلكئين.

---

(١٠) مجلة الثقافة العالمية العدد ٢٦ ص ١١٠

(١١) عبد الحليم محمود السيد: النشاط الابداعي ص ٥ ـ الفكر المعاصر ـ نيسان (ابريل) ١٩٧٠



أ ـ مبادىء في تعلم الإبداع:

تعددت الطرائق التدريسية وتنوعت وكثرت تصنيفاتها وقلما نجد كتاباً في التربية العامة أو في أصول التدريس لم يتطرق بشكل أو بآخر إلى ذلك الصنف من الطرائق الذي تغدق عليه صفة الطرائق الفعالة. ولكننا مع الأسف لم نغير من طرائقنا وأساليبنا إلا في التسميات،ولنتكلم على سبيل المثال ـ عما آلت إليه الطريقة المعروفة بطريقة حل المشكلات التي تحولت بمرور الوقت إلى مجموعة من التمارين التي يتقنها الطلاب لأغراض الامتحان ليس أكثر، وعندما يحاولون تطبيقها تطبيقاً عملياً نجدهم يلجؤون إلى مشكلات محددة،وتكون لها حلول مسبقة فما على التلاميذ إلا أن يعطوا هذه الإجابات أو الحلول الصحيحة[١٢].

بينما يقتضي الإبداع السماح للطالب بالانطلاق والتحليق في أجواء الفكر وأجواء المعرفة وعلى هذا الأساس يكون المتعلم المبدع هو ذلك الناقد المجانف السؤول المستفسر المناقش[١٣]؛ فالبحث عن سبل وطرائق تعليمية تعلمية تساعد في الخروج من مأزق السكون والتردي يعني البحث عن وسائل تشجع الإبداع وتعلمه.

يرسم (تورانس) ملامح أساليب تعلم الإبداع في خمسة مبادىء يرى أن يتقيد بها المعلم ويوفرها للمتعلمين هي:

١ ـ احترم أسئلةالتلاميذ إليك.

٢ ـ احترم خيال التلاميذ.

٣ ـ اظهر للمتعلم أن لأفكاره قيمة.

٤ ـ اسمح للمتعلمين أداء بعض الاستجابات دون إشعارهم بتهديد التقويم أو التلويح بشبح الإمتحان

---

(١٢) فؤاد ابو حطب: تنمية التفكير الابتكاري ص ٤٣ الفكر المعاصر ــ حزيران (يونيه) ١٩٧١

(١٣) فاخر عاقل: من محاضرة في المؤتمر الثاني لتطوير التعليم ما قبل الجامعي:في المعلم العربي العدد ٤ لعام ١٩٨٦

٥ ـ اربط التقويم، ربطاً محكماً بالأسباب والنتائج[١٤]. وعلى المعلم أوالمدرب أن يكون على درجة كبيرة من المرونة بحيث لايلزم المتعلمين أو يقيدهم بإجابات محددة، ولايعوقه عن ذلك الالتزام بالمناهج المقررة والمحتوى الذي يحدد في الكتاب المدرسي.وإضافة إلى ذلك يمكن الإشارة إلى مبادىء أخرى تجب مراعاتها لتكون مدخلاً مفيداً في تعلم الإبداع:

١ ـ يستطيع كل فرد بشكل أو بأخر تنمية بعض القدرات الإبداعية لديه، وتكون مهمة المعلم أو المدرب مساعدة المتعلم على اكتشاف القدرة على رؤية الأشياء بطرائقه الخاصة لا في الإشارة إليها من المعلم وإراءته لها وفق طرائقه هو، وينحصر دور المربي في تنمية وتحسين ظروف التعلم.

فليس المقصود من التعلم هنا تزويد المتعلم بمادة تعليمية. لأن الهدف من التعليم ليس إنتاج مكتبات حية صغيرة،ولكن تعلم المتعلم كيف يفكر ويسهم في النمو المعرفي،فالمعرفة وفق هذا المدخل (فعالية وليست نتيجة) كما يقول (برونر)[١٥].

٢ ـ يتجه التعلم إلى مساعدة المتعلم على مواجهة المشكلات الملحة وحلها ومواجهة المستقبل والمشاركة في صنعه، ولا يركز هذا التعلم على مجال واحد من مجالات الأهداف التربوية، بل يعني بالمجالات كلها.فبالنسبة للمجال المعرفي يكون الاهتمام بتنمية فكر يتصف بالطلاقة والمرونة ذي توجه مستقبلي. ويركز محتوى التعلم على الوظيفة التوجيهية التي تمكن المتعلم من التنبؤ بالعالم الذي سوف يعيش فيه،ولا يكون ذلك ممكناً إذا انصب التركيز على المستويات الدنيا من هذه الأهداف كالتذكر والفهم والاستيعاب فحسب. وإنما يكون الاهتمام أيضاً بالمستويات الأعلى كالتطبيق وحل المشكلات والتحليل والتركيب والتقويم.والخبرات الإبداعية التي يتزود بها المتعلم، تتكون من خلال التدريبات والتمارين المتواصلة على التفكير المستقل والتمثل الذاتي للمعارف والمعلومات واستخدامها في تحقيق أهداف متجددة. ولايكون ذلك الاهتمام منصباً على المجال المعرفي بإعتباره هدفاً بحد ذاته، وإنما من خلال المجالات الأخرى أيضاً الوجدانية والمهارية. وتعلم كهذا سيؤدي إن تيسرت له سائر الظروف والشروط المطلوبة إلى حل مشكلة الفاقد التربوي الذي يتصف به التعلم من أجل الحفظ والتذكر فقط.

٣ ـ يعني تعلم الإبداع تغييراً في أساليب التعلم وطرائقه وذلك بالاهتمام بتلك الطرائق التي

---

(١٤) ابو حطب:ص ٤٧

(١٥) صالحة سنقر المناهج التربوية ص٣٨

تقوم على التعلم الذاتي والأنشطة الميدانية، من خلال دمج المدرسة بالبيئة وإتاحة المثيرات الثقافية والاجتماعية وإثراء المدرسة بها،والسماح للمتعلم بحرية استكشاف البيئة والاستقلال وحرية إبداء الآراء، وعدم التأكيد على المسايرة.وبغير ذلك يكون التعليم عاجزاً عن مساعدة المتعلم على الإبداع، ويظل معتمداً على غيره. وقد أشار أحد الكتاب إلى نتائج ذلك النوع من التعليم الذي يجافي الإبداع في تلك السياسة التعليمية التي اتبعتها حكومة الاحتلال في مصر أيام (كرومر) وبمساعدة مستشاره التربوي (دنلوب) حيث يقول:

" رأى دنلوب أنه لكي يتحقق الهدف - الذي يريده المستعمرون - لابد من أن تتجه سياسة التعليم كلها نحو الحفظ دون المناقشة، والترتيل دون النقد ومحاكاة المراجع وتقليد الأساتذة دون تشريحها وتكوين رأي مستقل فيها[١٦].

٤ - إعادة النظر بوسائل التقويم والامتحانات وألا ينظر إلى نتائج الامتحانات على أنها الحكم النهائي على قدرات المتعلمين، كما يجب تنويع وسائل التقويم وتغيير النظرة إلى الامتحانات بحيث تغدو مفتاح العملية التعليمية التعلمية، وتكون وسيلة من وسائلها ليس أكثر. فتكون وسيلة قياس أو وضع تقدير معين فلا تقرر فشل التعليم أو نجاحه بقدر ما تكون عنصراً من عناصر التعليم المتقن، ووسيلة للكشف عن وسائل النقص في الطرائق والوسائل والمحتوى.

٥ - العمل ضمن الجماعة يشكل معيناً ومساعدة لتوسيع دوافع الإبداع. لأن تبادل الأفكار والمناقشة بين أعضاء الجماعة يعطيان مردوداً أفضل وأشمل.ويؤكد (ماكرورث) على أن الباحثين بحاجة من وقت لآخر لأن يكونوا مع بعضهم البعض . فاللقاءات المتتابعة مع الآخرين تستلهم الأفكار. كما أن رؤية المشكلات وحلولها تتمان بشكل أفضل عندما يراها أكثر من شخص.فالتفاعل يولد نتائج، ويكشف مظاهر جديدة، ويولد مشكلات إضافية تحتاج إلى بحث جديد[١٧].

ب ـ طرائق تعلم الابداع : هل من طريقة أو طرائق محددة ينصح بها المعلمون لتنمية التفكير الإبداعي وتشجيعه لدى المتعلمين؟

تعدد الأبحاث التربوية والنفسية عدداً من هذه الطرائق وتجمع على أن الطرائق التلقينية لا تربي الإبداع ولاتشجع على تعلمه. وإنما هي تؤدي إلى نوع من الخضوع والانقياد للمألوف والشائع. من تلك الطرائق التي تشجع على الإبداع:

---

(١٦) أنور عبد الملك: دراسات في الثقافة الوطنية ـ دار الطليعة بيروت ـ ١٩٦٧ ـ ص ٢١٦
(١٧) عبد الستار ابراهيم: مصدر سابق ـ ص ٥٩

١ ـ طريقة العصف الذهني أو مايعرف باستمطار الدماغ وهي طريقة في التدريب الجماعي ولكنها تصلح للتدريب الفردي أيضاً.

فيها تعقد جلسات على طاولة مستديرة أو يجلس المتعلمون على مقاعد تشكل في مجموعها شكل حلقة مفتوحة حتى لا يكون لوضع المتعلمين في صفوف متتالية أثر فيما يتعلق بحرية الحركة والإجابة، ولايشعرون بسلطة المعلم، أو بوضعه المتميز عنهم. يستبعد في مثل هذه الجلسات كل شكل من أشكال التقويم، ويشجع التداعي الحر. والمهم هنا كمّالاستجابات لا كيفها، وتقبل الحوار المفتوح، وكل فكرة تطرح تستدعي فكرة أخرى وهكذا تتوالد الأفكار من بعضها..

٢ ـ اعتماد أسئلة في أثناء الأنشطة الصفيّة واللاصفية وفي جلسات خاصة لاتتطلب إجابات محددة، بل إجابات مفتوحة. وهو ما يدعى (التفكير المتمايز) يساعد على توليد إجابات فيها الشيء الكثير من الجدة وتساعد على ظهور إجابات متنوعة.

٣ ـ طريقة التشجيع والربط والتأليف بين أشياء متنافرة. تثار القدرة الإبداعية بالطلب إلى المتعلمين أن يذكروا بسرعة الكلمات التي تخطر على الذهن عند سماعهم كلمة معينة، وهكذا كلمة أو جملة تستدعي غيرها. وتختار الجماعة من بين هذه الكلمات أو الجمل أكثرها قدرة. وتكون الكلمات النادرة منبهات لاستدعاء كلمات جديدة. ويطلب من بعد ذلك إرجاع هذه الإجابات إلى أصلها بتخمين الكلمة الأولى.

٤ ـ استثارة استجابات أصيلة فيها جدة وابتكار. ويتبع في ذلك تقديم قائمة من الكلمات المفردة يطلب إلى المتعلم الاستجابة بأول كلمة تخطر على باله عند سماعه القائمة وترصد هذه الكلمات في قائمة جديدة ويطلب الاستجابة لها بكلمات جديدة. وتكرر هذه التجربة ست مرات.

يلاحظ (مالتزمن) أن المتعلم لا يأتي بكلمات بعيدة عن المألوف في المرة الأولى. لكن مثل هذه الكلمات تبدأ بالظهور بنسبة أكبر كلما تقدمنا في تكرار التجربة.

هذه بعض من نماذج لتعلم الإبداع وهي طرائق لايمكن نجاحها إلا إذا رافقتها مناهج مرنة وتغير في وسائل التقويم وطرائق التدريس والامتحان. وهي بعد، لاتحقق أهدافها إلا إذا أُعد لها المعلم المؤمن بأهمية تعلم الإبداع والقادر على مساعدة المتعلمين.

٥ ـ والمهم في تعلم الإبداع ليس اتباع طريقة دون غيرها، وإنما تنويع الطرائق وتقديم الجديد في هذا المجال. أي أن تعلم الابداع يحتاج إلى معلم مبدع، وليس ذلك بالأمر المستحيل إذا توافرت الظروف المناسبة.

وفيما يلي نضع دليلاً للمعلم في اتباع طرائق تؤدي إلى الهدف المنشود مع الإشارة إلى أن هذا الدليل تعوزه التجارب لأنه مستقى من تجارب الآخرين:

١ ـ عندما يعرض المتعلم فكرة من الأفكار بخاصة في البداية قد تكون على الأغلب أكثر ارتباطاً بما هو شائع، لايفترض بالمعلم أن يرفضها أوْ يبدي إشارة أو تلميحاً إلى ان المتعلم لا يستطيع الانتقال الى إبداء أفكار تتصف بالجدة. لأن الطريق الى الإبداع لا يكون السير عليه يسيراً في البداية، ويلزم المتعلم وقتاً أطول كي يصبح أداؤه أفضل.

ففي البداية يجب ألا تهتم بكيف الإجابة، بل بدفع المتعلم وتشجيعه على الإجابة بأي ثمن وبأية كيفية. في مقال بعنوان (فن التحول إلى كاتب أصيل في ثلاثة أيام) ينصح أحد الكتاب مجموعة من الأشخاص طريقة ممارسة الإبداع بقوله:

" هاكم أيها الأصدقاء تطبيقاً علمياً لقاعدة اقترحها،تناولوا بعضاً من الأوراق البيضاء الفارغة، وابدؤوا في تسجيل ما يعن لكم خلال الأيام الثلاثة. اكتبوا من غير تصنع أورياء. اكتبوا آراءكم في أنفسكم وفي زوجاتكم وفي غوته...

وستتملككم الدهشة بعد انقضاء هذه المدة من كثرة ما أنجزتم من أفكار. ذلكم هو فن التحول إلى كاتب أصيل"(١٨).



٢ ـ وجود المتعلم في الصف يعني أنه يعيش مع جماعة (محدودة) مكونة من زملائه ومن المعلم أو عدد من المعلمين،هذه الجماعة قد تكون مثبطة للتعلم إذا ما ركزت على المظهر الخارجي للشخص أكثرمن تركيزها على نمو الفكرة. وأهم أسباب التثبيط في الجو الصفي تعود إلى كثرة النقد والمحاسبة على الأخطاء وتصيدها وانصباب التقويم على جوانب ثانوية.

لذا فالابتعاد عن النقد والتجريح داخل جماعة الصف، وسيادة جو من التسامح، وتقبل الآخرين والتشجيع على التمايز والاختلاف من أهم أسباب التشجيع على الإبداع.

---

(١٨) المصدر السابق: ص٥٧

كان (اوسبورن) العالم النفسي الذي ابتكر اسلوب (العصف الذهني) ينصح المتدربين مراعاة بعض الشروط والقواعد التي تعطل تلقائية الإجابة عند المتعلم، وبخاصة امتناع أي فرد من أفراد الجماعة (الجماعة المحدودة كجماعة الصف وليست الجماعة بمفهومها العام) عن نقد أية فكرة أو أي سلوك يبدر عن فرد آخر امتناعاًتاماً. بل أنه كان عندما يظهر أحدالأعضاء ميلاً للنقد بحيث لايستطيع مقاومة هذا الميل كان يطلب منه الخروج من الجلسة بلباقة.

٣ - في جلسات التوليد الفكري لايطلب من المتعلمين الجلوس على مقاعدهم في صفوف متتالية، بل في جلسات ترتب فيها المقاعد على شكل نصف دائرة مفتوحة ولايجلس المعلم فوق منبر بحيث يبدومتميزاً عن المتعلمين لإثارة جو غير رسمي متقبل ومتسامح.ويمكن الوصول إلى مثل هذا الجو بوسائل أخرى.على أن يلحظ بأن المهم في ذلك الابتعاد عن الروتين والقسر والتقيد بحرفية الانتظام في الصف.

والخلاصة:إن الإبداع يمكن تعلمه مَثَلهُ في ذلك مثل أي سلوك آخر. وأن ذلك يتأثر الى حد بعيد بقدرة الفرد على التكيف وبمساعدته على تقبل ذاته. فالأشخاص الذين يتملكهم شعور بالدونية أو أنهم أقل قدرة من الآخرين يبدون عناداً في تقبل التدريب على الإبداع.

كذلك المعلم الذي يوهم المتعلمين بصعوبة مشكلة من المشكلات واستعصائها على الحل يسهم في الإقلال من فرص ظهور المبدعين بين تلاميذه، ويقلل من فرص انبثاق الطاقة الإبداعية لديهم.

وللجو المدرسي بعامة أثره في مجال انطلاقة الإبداع إن سلباً أو إيجابياً.فلا بد من خلق أجواء محببة للتلاميذ ومعاملتهم بروح من التسامح والتقبل، وعدم محاسبتهم على الأخطاء محاسبة عنيفة أو قاسية. وقد ظهرت تصورات كثيرة عن الإبداع منها مايراه (موريس) عالم النفس الامريكي من أن الإبداع ليس أكثر من استمرار فعالية صفات الطفولة في حياة الراشدين،فإذا ما أمكن حفظ وصيانة العمليات التي تربط بهذه الصفات مع تقدم العمر، وهي مشاعر العجب والدهشة وحبالاستطلاع والفضول والميل الى التجربة والتنقيب والبحث وسرعة الخاطر والفطنة، وإذا أمكن التوصل إلى سيطرتها على سلوك الراشد حينئذ يمكن أن ننتصر في معركة هامة هي معركة من أجل الإبداع)[١٩].

---

(١٩) محمد أحمد سلامه: ديناميات العبقرية - ص ٨٠ - عالم الفكر ١٥ / ٤

تعلم

حلّ المشكلات وتنشيط التفكير

١ ـ تمهيد

مثلما انتقل محور العملية التربويةمن المعلّم إلى المتعلّم، كذلك تغيرت مواقع بعض الغايات والوسائل. فبعد أن كان هدف التربية منصباً في أحد جوانبه على أن يتعلّم التلاميذ القراءة وليتقنوها، صارت القراءة وسيلة من وسائل التعلّم، وكفّت عن كونها هدفاً من أهدافه. ويمكننا ـ على المنوال نفسه ـ التحدث عن الأفكار والمهارات والاتجاهات التي حدث انتقال في الكثير من نواحيها، من خانة الأهداف إلى خانة الوسائل وبالعكس.

ويهمنا هنا أن نشير إلى عملية التفكير،فإن كانت التربية إلى عهد قريب تعني بضخ الأفكار إلى ذهن المتعلّم وحشوه بها،فإنها اليوم لم تعد تولي ذلك الاهتمام نفسه، بل صارت تهتم بالدرجةالأولى بتدريب المتعلم على التفكير وتنشيطه.وبكلام آخر أخذت أهداف التربية تنصبعلى (تعلّم المتعلم تعلّم التفكير) بحيث يصبح ذلك اتجاهاً من اتجاهاته، في عصر أخذت التقنيات الحديثة تزاحم الذهن البشري في عملية خزن المعلومات وترتيبها وتصنيفها وتحليلها وبرمجتها، بحيث تغدو جاهزة تحت الطلب لمن يريد. وانتقلت هذه التقنيات من مرحلة مزاحمة العقل البشري في القدرة على الاستيعاب إلى مرحلة التفوق عليه نوعاً وكماً،يتمثل بتوافر الدقة واختصار الجهد والوقت.

وأمام تراجع الاعتماد على الذاكرة البشرية يبرز خطر داهم جديد يمثل الوجه الآخر للتقدم العلمي والتكنولوجي (الوجه السلبي)،يتجلى في أحد نتاجات هذا التقدم الذي لم يعد بحاجة إلى بعض القدرات العقلية على نفس الدرجة التي كانت لها فيما مضى وما يتحصل منها من نتائج تنعكس سلباً على نمو هذه القدرات،مما قد يؤدي بالطاقات الذهنية إلى نوع من التكاسل والخمول، وإزاء ذلك كان لابد من التفكير في تدريبها على نحو آخر

ينقذها من العطالة والسكون، ويحثها على طرق أبواب أخرى للحصول على المعرفة وتوسيع آفاقها،وتجديد وظائفها. فلا ينجرّ الإنسان وراء بريق المعارف الجاهزة، كما انزلق إلى طلب المأكولات الجاهزة من قبل.

٢ ـ التفكير نشاط عقلي:

التفكير نشاط عقلي عالي المستوى لأنه في حالة الفعل يكون موجهاً نحو كشف العلاقات بين الظواهر أو الأشياء في كليّتها، فلا يعنى بما هو فردي إلا بهدف توظيفه في عملية أو عمليات عقلية تنطوي على الفهم والتفسير والتحليل والتركيب،وقد يتجاوز ذلك إلى النقد والتقويم في إطار من البحث عن القوانين والمبادىء التي تنظم هذه العلاقات.

ويكون هذا النشاط مركباً لأن الإنسان يحشد فيه فعاليات إرادية متعددة معتمداً على معطيات تمدّه بها عمليات الإدراك والانتباه والتذكر والتخيل، إضافة الى الدور الذي يقوم على استدعاء الذكاء والطاقات الإبداعية لتأدية ما يصل بالتفكير إلى بلوغ أهدافه في تحليل موقف ما أو تفسيره أو فهمه، أو حل مشكلة تعترضه في أثناء النشاط اليقظ، أو في الإجابة عن أسئلة تطرح.

ويستخدم التفكير ـ من حيث كونه نشاطاً عقلياً ـ المفاهيم والمبادىء من جهة، ومن جهة ثانية يعود فيطور هذه المفاهيم، أو يكتشف مفاهيم جديدة غيرها، ويتدخل في صميم الفعاليات والأنشطة العقلية المختلفة.

وتكون فعالية التفكير ـ بإستمرار ـ ذات محتوى فحيث يكون الفرد في حالة تفكير يوجّه طاقاته الذهنية أو مهاراته العملية والعقلية نحو موقف محدد أو مشكلة أو شيء. وتتميز الحلول التي يصل إليها عن هذه الطريق بكونها حلولاً ذات كفاية عالية المستوى إذا ما قيست بالحلول العفوية، أو بردود الأفعال الانعكاسية التي تصدر في بعض الحالات. وكونها أكثر رقياً من غيرها فإنها على الغالب تؤدي إلى نتاجات توفر الوقت والجهد في إعادة استعمالها. ولأنها فعالية تتصف بالتعقيد فإنها لاتقتصر عادة في إعطائها للحلول على ماهو آنيّ ومؤقت، وتتجاوز ذلك نحو تحقيق غايات ذات طبيعة مستقبلية لأنها ذات قدرة على استشراف المستقبل والتنبؤ به وعلى المعرفة بعواقب الأفعال ونواتجها، وإن كان ذلك يختلف من شخص إلى آخر.ولكن ذلك لايعني بأن مقاربات التفكير تكون دائماً صائبة، فقد تكون في بعض الأحيان مجانبة للصواب وفي أحيان أخرى قد تتراوح مقارباتها بين الصواب والخطأ.

٣ ـ الاهتمام بفعالية التفكير:

لعله في هذا اليوم أكثر من أي وقت مضى،يكون الاهتمام بهذا النوع من النشاط العقلي على أشده.فحيث تتعدد جوانب هذا النشاط وتشمل فعالياته القدرات العقلية كافة فإنه يغدو محط آمال الانسان في أن يكون أكثر تفهماً لمسألة قصوره على استيعاب كل مايصل إليه من معلومات وأفكار جاهزة.

فالذاكرة مهما بلغت طاقتها على الحفظ وخزن المعارف والخبرات ليس بإستطاعتها أن تلبي حاجة الإنسان إلى التلاؤم المتوازن في عصر متفجّر.

ولايتوقف الاهتمام بعملية تنشيط الفكر البشري الى ماسبق فحسب، بل تفرضه أيضاً الضروريات المترتبة على تجاوز الفكر العلمي لمجموعة الأنماط التقليدية من التفكير التي سادت إلى وقت قريب والتي كانت غاية ما تطمح إليه الموضوعية في الدراسة والبحث. والمقصود بذلك تلك الأنماط التي ترسم التجربة حدودهاوالتي تقوم على طرائق في التفكير اعتاد الفكر عليها في تطبيق بعض الأنشطة المعرفية، والتي بلغت الثقة بها حدّاً جعل الإنسان يعتقد في وقت من الأوقات أنها قادرة على أن تكون البلسم الشافي والكافي لحل كل مشكلة أو صعوبة تعترض نشاطه.

وكأن الأمر لايتعدى حاجة الإنسان إلى امتلاك طريقة أو مجموعة طرائق لتتكّون لديه آلة تفكير يكون معها قادراً على الإحاطة بكل مايجري حوله. وماتزال كتب المنطق تشير لمثل هذه الطرائق وتؤكد عليها وتحيطها بهالة من القداسة. وهي طرائق ـ كما نعلم ـ تعتمد حدوداً في الاستدلال يجري تسلسلها وفق قواعد ثابتة إلى حدّ كبير تكوّن معياراً لعملية التفكير ذاتها وتقاس نتائجها من خلال قاعدة الانتقال عبر الحدود المتوسطة من مقدمات لها تسمياتها وشروطها ومراتبيتها. ولكن الاستدلال بأنواعه المختلفة (ما يتعلق منه بالمنطق الصوري، أم بالاستنتاج الرياضي والاستقراء العلمي)

يتعرض اليوم للنقد بعد تلك النقلات النوعية في المعرفة، مما نتج عنه ما يشبه الانقلاب الجذري الذي أخذت مقارباته تعلن عقم الطرائق التقليدية، أو محدودية صلاحيتها للإحاطة بآفاق جديدة كشف عنها الفكر البشري سواء في علوم الرياضيات أو علوم الطبيعة فضلاً عن العلوم الإنسانية.

فيسعى الفكر العلمي الجديد دائما للبحث عن أساليب وطرائق أكثر قدرة لمساعدة التفكير على الانتقال للكشف عن معارف أكثر شمولاً، ومبادىء وقوانين تستطيع أن تعبر

في آن واحد عن نظام يشمل الكون الكبير بأجرامه المتناهية في الكبر كما تشمل عالم الصغائر المتناهي في صغره.

٤ ـ الحاجة إلى تدريب المتعلم على التفكير:

الحاجة إلى تدريب التفكير ـ إضافة لما تقدم عن الضرورات التي دعت للإهتمام بفعالية التفكير ـ تغدو ماسة بصورة متزايدة نتيجة لتعاظم الدور الذي أخذت تؤديه وسائل الاتصال الحديثة واتساع مجالاتها وزيادة قدراتها.فهي في عصرنا هذا ـ على امتداد ساعات الحياة، في الليل كمافي النهار، تمطر الناس بوابل من المعلومات والمعارف الجاهزة الموجّـه منها وغيـر الموجـه ، ممّا ينتج عنـه تزايـد في قلق الانسان وخوفـه من أخطار أصبحت ماثلة يتعرض لها الفكر.فثورة وسائل الاتصال تنذر بإنتهاء دور التفكير وتدفعه إلى الاستقالة أو التقاعد عن العمل والبحث والنقد والاكتشاف، وهي في ذلك لاتقف عند حد توقيف فعالية الفكر وتعطيلها إلى حين، وبقائها عند مستوى معين ولكنها ماتزال تعد بأخطار أشد. فقد استقر البحث ـ على سبيل المثال ـ منذ أيام الحكيم اليوناني (أبقراط) على أن المخ هو مكان التفكير، وقيل يومها أن أبقراط قد عثر على عقل الانسان داخل جمجمته.لكن هذا المخ يبدو اليوم ـ إذا ما استمر إهماله وعدم تشغيله ـ أن كفاءته أخذت تتدنى يوماً بعد آخر وأنه يتعرض لخطر سيوقفه عن أداء مهمته ، وذلك عملاً بالقاعدة القائلة:(العضو الذي لايستخدم يضمر) وكأنّا بالإنسان الذي خسر ذنبه خلال مراحل تطوره ـ على ذمّة القائلين بذلك ـ مهدد اليوم بخسران دماغه.وتنذر اليوم ـ بصوت عال ـ الباحثة الامريكية (ماريانا دياموند) الإنسان قائلة له:

(استعمل دماغك وإلا فقدته). فقد اكتشفت من خلال تجاربها على الحيوانات أن قشرة المخ لا تنمو إلا إذا عاش أصحابها في بيئة ثرية تحفزها على البحث وعلى المزيد من عمليات التكيف والاكتشاف.

فما يتدفق اليوم بوساطة الاتصال من أفكار جاهزة ،ومعلومات ناجزة فإنها تعمل على تعطيل المخ وعدم استعماله مما يؤدي إلى تساقط التغضنات العصبية داخله، وسيؤدي هذا إلى جعل خلايا المخ أكثر التصاقاً.

وسيعيدنا ذلك إلى الكلام عن عجز الذاكرة في عصر تدفق المعلومات عن جعل الإنسان قادراً على اللحاق بركب المعرفة الذي يزخر بالمعلومات المتزايدة يوماً إثر يوم وفق سلسلة هندسية (قد لاتضارعها في تسارعها سلسلة استهلاك الموارد الطبيعية التي تحدّث

عنها مالتوس). كما أن مانلمسه من ثورة الحاسوب التي أحدثت تغيراً ثورياً في طريقه حفظ المعلومات وخزنها قد أدى إلى التأكيد على عجز الذاكرة البشرية ذات الطاقة المحدودة بالقياس إلى الحاسوب ومخازن المعلومات وبنوكها.

٥ ـ المدرسة وتعلّم التفكير:

في ظروف عصر يتميز بالتغيرات المتسارعة تجد التربية المدرسية نفسها أمام امتحان تستهدف نتائجه المدرسة ذاتها كونها مؤسسة. فإمكانيات المدرسة محدودة، والعنصر الأساسي فيها الذي يوكل إليه تحقيق أهدافها يتزايد شعوره بالغبن، ويعاني من ضغط الظروف القاهرة التي تحد من حرية عمله، وتحجز قدراته، وتوجهها نحو مسارب أخرى، قد أدى ذلك إلى كثرة الداعين إلى اتهام المدرسة بالعجز والتقصير وعدم قدرتها على مواكبة حاجات العصر وتلبيتها. وأكثر من ذلك فهناك أصوات أخذت تجهر بدعوتها الى إلغاء المدرسة والاستعاضة عنها ببدائل أكثر نجاعة تتمثل ببعض الوسائل الاتصالية الأكثر فعّالية.

لكن هذه النظرات التشاؤمية ـ لحسن الحظ ـ لاتجد تجاوباً كبيراً وهي ضعيفة الرواج، فما يزال مركز المدرسة راسخاً، فأنصاره كثر وإن كانوا يتطلعون إلى المزيد من التجديد في المجال التربوي، وإلى ضرورة إعادة النظر بوظائف المدرسة لتتمكن من التلاؤم مع ظروف التفجر المعرفي الراهنة بكفاية ونجاح. فلابد من تجاوز الدور التلقيني الذي ما يزال سائداً في معظم النظم التربوية والأنشطة المدرسية والمتمثل بزرق المعلومات في ذهن المتعلم وحشوها، ولابد من البحث عن طرائق أكثر فاعلية وعن وسائل تعليمية تعتمد على تقنيات تستفيد من الثورة العلمية والتكنولوجية، وتوظفها في رفع مستوى التعليم، وأن يستند ذلك على أساس من تدريب المتعلم على مهارة التفكير و (تعلمه كيف يتعلم التفكير) بحيث تكون مخرجات التعليم أكثر كفاية، وتخدم المتعلم وتحفزه على مواصلة تعلمه بوساطة ما صار يعرف بتقنية التعلم الذاتي.

٦ ـ أهداف تعلم المتعلم على التفكير:

يتصف نمط تعلم المتعلم على تعلم التفكير بأنه لايعني بكم الأفكار ولايخزنها، وإنما هو يهتم بتدريب المتعلم على مهارة التفكير فلا يستسلم للآراء الجاهزة، ولايكون هدفه الحصول على أفكار معلّبة. وتتجلى سمات هذا النمط في جملة من أهداف يرمي إلى تحقيقها والتي نلخصها بما يلي:

أ ـ يهدف تعلّم مهارة التفكير إلى تكوين عادة التفكير الموضوعي عند المتعلم فليست الآراء هي مايعول عليه في نتائج التعلم، وإنما الأفكار وهناك فرق شاسع بينهما. إذ لاتعدو الآراء أن تكون ذات صفة ذاتية، أما ما يتطلبه نمط التعلم الذي نحن بصدده من الأفكار أن تكون حيادية لا تتأثر بآراء ومعتقدات المتعلم وإنما تكون بعيدة عن التحيز.

ب ـ أن يأخذ الفكر بالنسبية وينأى عن الأخذ الأحكام المطلقة.فمن تستبد به عادة الإطلاق في التفكير يكون في واقع الحال بعيداً عن المرونة، وبالتالي لايكون قادراً على رؤية الأشياء والحوادث في تغيرها وحركتها.

ج ـ أن يأخذ تعلّم التفكير اتجاهاً من الأفكار التي تصله أو يحصل عليها،فلا يتقبلها على علاتها، بل يتناولها بالنقد، على ألا يعني ذلك الريبة في كل شيء، بل أن تصبح لدى المتعلم القدرة على الكشف بوساطة الحوار والتساؤل والبحث عن التناقضات، ويعمل على اكتشاف الصحيح من الخاطيء بوسائله الخاصة.كما يقضي الموقف النقدي عدم الاقتصار على مايتلقاه المرء من أفكار فحسب، بل بما ينتجه فكره أيضاً. مما ينتج عنه تحرر المتعلم من الرأي الآخر وعدم الخضوع والاستكانة لسلطة الفكرة التي تصله بوساطة المطبوعة، أو التي تصدر إليه عن الإعلام في الاختصاص في أي مجال من المجالات.

د ـ ويهدف هذا النمط من التعلم إلى بناء فكر أصيل متفحص وناقد.وتكمن البداية في تحقيق هذا الهدف في تصحيح المفاهيم التي يحملها المتعلمون، والتي تكون على الأغلب غامضة محدودة الأفق، وذلك بفسح المجال أمام المتعلم للتأمل والتدقيق في فحص هذه المفاهيم بمزيد من الجهد والصبر. فالمعرفة كما يقولون (لاتفتح من الطرقة الأولى).

٧ ـ التعلم على التفكير ونوع الطرائق التي يحتاجها:

تتمثل الدعائم التي يقوم عليها هذا التعلم في مواجهة المشكلات التي تعترض المتعلم والتي تحدث لديه نوعاًمن عدم التوازن يصعب عليه في البداية مواجهتها وإيجاد الحلول المناسبة لها. ويعود السبب في ذلك إلى ما تكون عليها المشكلة من غموض لايساعد على فهمها ويجعلها غير ذات معنى.

وليس في الأمر أية غرابة، فالإدراك الأولي للمواقف التي تواجه الناس لايكون قادراً على إفساح الفرص أمام المتعلم لإعطاء الحل الصحيح لها ولايسمح له بتخطي المشكلة التي تبدو في البدء وكأنها نوع من الطلاسم.

فالموقف يتطلب إعادة النظر في وسائل مواجهة المشكلة، وتنظيم الموضوع تنظيماً

جديداً يساعد تصحيح الادراك ، بحيث يستطيع الأشخاص تنظيم سلوكهم إلى حد كبير بوساطة تصورهم للنتائج التي يحصلون عليها بجهودهم، أي بترك الفرصة للمتعلم ليقوم بعملية تنظيم ذاتي للمدركات.

ويكون التعلم الفعال في حقيقته وصورته المألوفة انتقالاً من حالة يكون الموقف أو الشيء فيها لامعنى له،أو من حالة توجد فيها ثغرة لايمكن التغلب عليها أو ردمها أو يكون الموقف فيها غامضاً،إلى حالة جديدة تصبح للأشياء معها معنى،أو يتغلب المرء فيها للتو واللحظة على الهوة المحيرة.

وعلى أساس من ذلك يستبعد ذلك النوع من التعليم الذي يقوم على الحفظ والاستظهار اللذين قد يزيدان في معارف المتعلم من ناحية الكم لكن سرعان ماتضمحل عنده هذه المعارف وتنسى رويداً رويداً، ويعود بعدها إلى نقطة الصفر أو إلى ماهو قريب منها. فلا يعدو المتعلم من حيث حركته من المراوحة في المكان.ويختلف هذا كثيراً من حيث النتائج عن التعلم الفعال الذي يحتاجه التعلم على التفكير الذي يهدف إلى إفساح المجال لكل ما من شأنه أن يجعل الفكر مرناً وقادراً على متابعة التعلم،لا عن طريق التعليم الموسوعي ولاانتظار الوصفات الجاهزة، بل في التفكير المستعد دوماً للاستجابة المناسبة والذي يمهد لتدريب متعلم يستطيع اختيار قراراته بحرية دون قيود. ويحتاج ذلك إلى الدربة والمران على حل المشكلات.يعني هذا نبذ ذلك النوع من التعليم الذي تكوّن مخرجاته متعلماً يتخذ قراراته بآلية تامة ودون جهد فكري.

والتركيز على التعلم يؤدي إلى تدريب متعلمين يكونون في حالة تعلم دائم، لاينتابهم الجمود ولايصلون إلى حالة من السكون والركود. ويكونون قادرين بإستمرار على القيام بعمليات الملاحظة والوصف والفهم والتنبؤ.من شأن هذا النمط من التعلم أن يؤدي إلى تعلم يحصل بوساطته المتعلم دائماً على معلومات ذات معنى ودلالة، أكثر بكثير مما هي عليه الحال بما يحصل عليه بالطرائق التقليدية والتلقينية. ومن شأن هكذا تعلم أن يدوم طويلاً ويتجدد بإستمرار، فنتائجه تكون أكثر عمقاً وأبعد أثراً في سلوك المتعلم واتجاهاته مما يؤدي إلى تدريبه على البحث والتأمل وتحليل المعلومات وتنظيمها ووضع أفضل الحلول لها، ولا يتم لها ذلك إلا بمشاركة المتعلم بفعالية خلال مراحل التعلم كافة.

وتختلف طرائق تعلم التفكير عن الطرائق الأخرى كونها لاتقيّد فكر المتعلم بعادات فكرية محددة يعتاد عليها ويحصرها في عدد من القنوات المستعملةبإستمرار. ولتوضيح

ذلك نضرب مثالاً ذكره (بيتر فارب) في كتابه (النوع الإنساني) (*) يدل على أن تحكّم بعض العادات الفكرية لايساعد على إيجاد الحلول المناسبة دائماً.

"حدث أن انحشرت سيارة شحن كبيرة تحت جسر حديدي قليل الارتفاع في ولاية كنتكي الأمريكية، ولم يستطع السائق تحريكها إلى الامام أو إلى الخلف فاستدعي المهندسون وخبراء الجسور من الشركة التي نفذّت الجسر لحل المشكلة،فتقدموا بإقتراحات عدّة أهمها فك الجسر ثم رفع القطعة الوسطى منه بوساطة رافعات ضخمة. أي أنهم لكثرة انشغالهم بالجسور وتركيبها كان تفكيرهم في حل المشكلة منصباًعلى الجسر وكيفية رفعه حتى تتمكن الشاحنة المحشورة من الخروج من تحته. (ولكن شاباً صغيراً يعمل بائع صحف ولايعرف شيئاً عن هندسة بناء الجسور ـ أي أنه ليس حبيس أساليب تفكير معينة ـ طلع بفكرة أفضل بكثير مما اقترحه المهندسون والخبراء،إذ أنه اقترح تخفيف الهواء من عجلات الشاحنة فيقل ارتفاعها بقدر يحررها من هذا الحشر). وهكذا نجح الاقتراح بجهد ووقت أقل بكثير وبدون أية كلفة.

نستدل من ذلك أنه من الأهمية بمكان ألا ندع المتعلم أسير طريقة واحدة أو طرائق محددة، وإنما استخدام تقنيات مختلفة متعددة الاتجاهات،وإعطاء المتعلم الحرية الكاملة في البحث والمناقشة والمنافسة، على أن يكون جو التعلم مفتوحاً للنقاش بحيث يعطى المتعلم احساساً بالكفاءة والقدرة على التحكم بمصيره والتأثير على القرارات ذات العلاقة بموضوع التعلم وحياة المتعلم ذاته. ويتحقق ذلك بأن يتمحور التعلم حول الحياة، بحيث يكون التفكير مرتبطاً بوجود مشكلات تتحدى ذهن المتعلم فتبعث لديه نشاطاً عقلياً وعملياًيدور حولها. وليست الحياة بالنسبة للبشر في واقع الحال سوى سلسلة من المشكلات يواجهونها دوماً ويحاولون حلّها.

والبون شاسع بين إنسان يتجه ذهنه نحو المشكلات التي تعترضه فيسعى إلى حلّها بما يملك من خبرات ومهارات سابقة، وبين آخر يستسلم لها ويلتمس لها حلولاً من الآخرين أو من بطون الكتب (مثلما يحصل مع بعض الطلاب عندما يسعون وراء المسائل المحلولة والملخصات والمواضيع الأدبية الجاهزة بدلاً من اكتشافهم للحلول وكتابتهم للموضوع وبذلهم للجهد الذاتي).

(*) (Human Kind) ترجم هذا الكتاب إلى العربية (الكرمي) تحت عنوان (بنو الإنسان) وصدر في سلسلة عالم المعرفة العدد (٦٧) والمثال قد ورد ص ٣٢ .

فالأول لاينتظر حلاً يأتيه من الآخرين أو أنه يبحث عن حلول قام بها غيره، وإنما يسعى إلى اكتشافها وحلّها بنفسه شتان بين النتائج في كل من الحالتين:

فمن يستسهل استجداء الحلول من الآخرين ويكتفي بالجاهزة منها لايتطور تفكيره وإنما يظل ذا تفكير نقلي يتأثر بما عند الآخرين ويقف أمام ما يستجد له من مشكلات أو صعوبات مكتوف اليدين،ويرى في حالة الحيرة والقلق التي تنتابه آنئذ إحدى المصائب التي لاحل لها، وهو حيث يدركه الحل الجاهز يكون بالنسبة له نوعاً من الهبة ليس أكثر، فلايشعر بمتعة الاكتشاف أو بالنشوة التي يشعر بها من تنفتح أمامه أبواب المعرفة على مجهول تأخذ ظلماته بالتلاشي أمام ناظريه جزءاً إثر جزء.

ومثل هكذا تعلّم يغدو خالياًمن التشويق لاجاذبية فيه،فينحط طموح المتعلم إلى حالة تتمثل باشتهاء ما عند الآخرين فلا لذة لديه من المعرفة التي يحصل عليها.كما أن حرصه عليها يكون على الأغلب قليلاً وقديماًقيل (مالاتتعب فيه الأيدي لاتحزن عليه القلوب).

أما من يصبح التعلم لديه تعلماً على التفكير فإنه يتردد في بداية حالة الحيرة والقلق التي تنتابه، ولكنه ما يلبث أن يبحث ويعمل ويكتشف الوسائل التي تساعده على إزالة الغموض من نفسه وتبديدها. وبالتالي افتراض الحلول التي يراها مناسبة للحل حتى يستقر لديه نتيجة المقارنة والبحث والتجريب الحل الأنسب،فمهما بدت المشكلة عصية على الحل فإن التفكير المستقل الأصيل لايستسلم لها منذ الوهلة الأولى.قد يكتشف المتعلم أن ماعنده من وسائل وخبرات دون مايستلزمه اكتشاف الحل أو التأكد من صلاحيته، فيرجىء بحثه عن الحل ولكن إلى حين فيفتش في المراجع ويبحث عن المصادر فيضيف إلى خبراته خبرات جديدة.

فهو بإستمرار لايلقي السلاح في بداية المعركة، ولايستسلم. وفي سعيه هذا وجهده لايحل المشكلات أو يستجيب لها بتوافق يتمثل بإتباع خطوات عشوائية، ولكن بتنظيم الخبرات السابقة، ونتائج التعلم القبلي اللذين إن أحسن استخدامهما وكانا ذوي كفاية لازمة للحل سيساعدان على إظهار ما يسمى في نظريات التعلم (الاستبصار ، أو البصيرة).

٨ ـ التعلم النشط والتعلّم على التفكير:

الوصول إلى نمط من المتعلمين يعمل بإستمرار على حل المشكلات التعليمية بكفاية هو من أهم أهداف التعلم ومن أهم المسائل التي تثيرها هذه العملية ،كونها تتعلق بالأساليب والطرائق التي تمكن من إكساب المتعلم مهارة استخدام المعلومات والخبرات في تحقيق أهداف التربية ذاتها وفي بلوغ غاياتها المنشودة. ولعل أهم أمر يقلق المهتمين بالتربية ومسائل

التعلم هو المشكلة المتمثلة بجمود المعلومات بحيث لايؤدي تراكمها في أذهان المتعلمين إلى نتائج تتجلى في فكر نشط وفي القدرة على توظيف الأفكار في تغيير أساليب التكيف مع البيئة.فالهدف الذي تمحورت حوله سائر النظريات الحديثة كون التعلم يتمثل في القدرة على تكوين فكر قادر على الاستفادة من المعارف والخبرات في جعل البيئة أكثر طواعية ومرونة في الإفصاح عن مكنوناتها.

وعلى أي حال فإن تعلم المتعلم تعلم التفكير تتجلى نتائجه في متعلم نشط يواجه المشكلات بإيجابية. ويكون هذا بوساطة التدريب على قوة الاحتمال والصبر، واعتياد تحمل المسؤولية ممايزيد من شعور المتعلم بالثقة في نفسه. وتصف (ألما بنغهام) مثل هؤلاء المتعلمين على أنهم:

" يتقنون فهم العمليات العقلية التي يتطلبها حل المشكلات،ويعملون على استخدام طاقاتهم العقلية في التغلب على مشكلات الحياة المعقدة الدائمة، ولديهم شغف في استخدام مواقف التحدي لتنمية قدراتهم تنمية متكاملة، هؤلاء الناس يكونون مستعدين دائماً لمواجهة حاجات نتطلبها منهم حضارة دائمة التغير".

ومخرجات التعلم النشط تكوّن أنماطاً من المتعلمين يكون البحث والاستكشاف سمة من سمات الشخصية لديهم، ويتجدد نمط سلوك كل منهم بإستمرار. وذلك بإتاحة الفرص للمتعلم بحل مشكلاته بنفسه بحيث تنكشف له في أثناء العمل قدراته فينميها بالدربة والمران مما يقوي ثقته بنفسه ويعوّده عدم الاعتماد على الآخرين، فيتعرف على مواطن القوة في شخصيته وعلى مواطن الضعف والخلل فتتعزز القوية منها، ويسعى لتلافي الضعف وترميم ما يظهر أنه بحاجة الى ترميم في الخبرات أو المعلومات أو بحاجة الى مزيد من التدريب على المهارات اللازمة. ويتم ذلك دون تدخل الآخرين في القرارات النهائية لأن من شأن مثل هذا التدخل والفضول أن يؤدي إلى تشويش العمليات العقلية وتعطيلها وصرفها في أقنية غير أقنيتها،ويمنع المتعلم عند مواجهة المشكلة من الوقوف على خصائصها والسبل المؤدية إلى حلها.

تبدو المشكلة عندما يكون المرء أمام هدف يسعى إلى تحقيقه، وعندما يسلك إلى حلها طريقاًمن الطرق،تبدو في إحدى جوانبها وكأنها مغلقة عصية الحل يصعب اجتيازها مما يؤدي إلى شعور بالحيرة والقلق يرافقه حالة من التوتر ملحة تزداد شدتها كلما كان الهدف واضحاً، وكلما كانت الرغبة في الوصول إليها قوية.

٩ ـ خاتمة (شروط حدوث التعلم على التفكير):

١ ـ إن أهم شرط لحدوث تعلم نشط يتمثل في كون الهدف واضحاً، والرغبة قوية، وبالتالي فلا تكون العقبات المعترضة شديدة إلى الحد الذي يحذف الهدف من ذهن المتعلم، أو يجري عليه نوع من التعتيم،أو يقصي الرغبة إلى بلوغه.

٢ ـ ويتمثل الشرط الثاني الذي لابد منه بوجود الاستجابة اللازمة لتجاوز الصعوبة ومواصلة السعي نحو الهدف.

أي أن يفترض الموقف الخارجي وجود (هدف ، حاجة ، استجابة ملائمة).

ولكن وجود هذه الأركان معاً وإن كان ضرورياً لكنه ليس كافياً إلا بوجود الشرط الثالث ايضاً.

٣ ـ الشرط الثالث يتمثل بجملة من شروط ذاتية عند المتعلم بالتوافق العقلي و الاجتماعي والنفسي.

فالقلق الذي يتجاوز عتبة معينة مثلاً، وكذلك التوتر الزائد عن اللزوم، يصبحان عقبة جديدة فيزيدان المشكلة تعقيداً ويجعلان تجاوزها أمراً صعباً. كما أن الحالة العاطفية في حدود معينة تكون ذات أثر مشجع، ولكنها إذ تتجاوز ذلك تصبح مثبطة للعزم والتصميم، فالخجل الشديد قد يؤدي إلى تعطيل الفعاليات العقلية، كما أن الجو الضاغط له أثره السلبي في فعاليات المتعلم وقدراته.

فالتعلم النشط بحاجة إلى أجواء بعيدة عن القسر والإكراه بحيث يحاط المتعلم بجو من الود والصداقة الحميمة. فلا أضر من الكراهية على قدرات المتعلم وفاعليته لأنها تؤدي إلى تعطيل طاقاته فتصبح المعارف والمهارات العقلية عنده غير قادرة على تلبية طلبه عند الحاجة مما ينجم عنه تراجع في التفكير وإبطاء أو تعطيل في فعالية التعلم نفسها.

مراجع واستشهادات البحث

١ ـ جورج ـ ام ـ غازدا ـ التعلم ج١ ـ ترجمة علي حسين حجاج ـ عالم المعرفة ـ ١٩٨٣ .

٢ ـ بيتر فارب: بنو الانسان ـ ترجمة زهير الكرمي ـ سلسلة عالم المعرفة ـ ١٩٨٣ ـ الكويت .

٣ ـ سارنيك مدنيك وآخرون: التعلم ـ ترجمة عماد الدين اسماعيل ـ دار الشروق ـ ١٩٨١ ـ بيروت.

٤ ـ فاليناموخينا: نشأة الشخصية ـ ترجمة سليم توما ـ دار التقدم ١٩٨٨ ـ موسكو

٥ ـ جورج ـ ج ـ تايلور: عقول المستقبل ـ ترجمة لطفي فطيم ـ سلسلة عالم المعرفة ـ ١٩٨٥ ـ الكويت .

٦ ـ ألما بنغهام: تحسين قدرة الأطفال على حل المشكلات ـ ترجمة أحمد مصطفى سليمان ـ دار النهضة ١٩٦٥ ـ القاهرة .



توقيت

التعـــلّم

يقول (هاري ليفين): التعلم إحدى أهم معجزات الحياة". فقدرة الكائن البشري على التعلم هي أبرز خصائص الحياة النشطة في هذا الكون. ونجاح المرء في حياته يتوقف على ما يحرزه من تعلّم في مختلف مجالات الحياة: فقدرته على الإقبال والإعراض ومايبدو على سلوكه من طموح أو تخاذل، ومن قدرة أوعجز يشكل أبرز عوامل هذا النجاح.

وليست القدرة على التعلم خاصة من خصائص الإنسان فحسب، بل إنها موجودة لدى الكائنات الحية الأخرى بحيث تغدو إحدى صفات هذه الكائنات المشتركة، لكنها تصبح أكثر تعقيداً كلما ارتقينا في سلم تطورها حتى تبلغ أوجها عند الكائن البشري الذي يتربع على قمة تطور الكائنات الحية حيث يتصف سلوكه بأنه نتاج التعلم .

ولما للتعلم من أهمية في حياة البشر فقد اكتسبت دراسته مركزاً مرموقاً بين الدراسات التي تهتم بمظاهر حياة الإنسان ونموها وتغيرها. وغدت دراسة التعلّم ونظرياته تشكل ركيزة لايستقيم بدونها فهم البناء النفسي للشخصية الإنسانية.

ونظام التعلم عند البشر يشكل أحد أجزاء نظام حياة الانسان ونظام شخصيته. ولمزيد من إيضاح عملية التعلم ندرسها فيما يلي،من خلال علاقاتها وتفاعلها مع عمليتي النمو والنضج،لنتبين أهمية توقيت التعلم في تحسين أداء المتعلمين وسلوكهم.

النضج والتعلّم:

يسهم التعلم والنضج كلاهما في نمو العضوية، وفي نمو القدرات العقلية والانفعالية، وتحسين الأداء.

فكل تحسن في أداء العضوية، أو أداء إحدى القدرات هو نتيجة لعاملي التعلم والنضج معاً.

وفي سلوك الإنسان عندما نريد التمييز بين المكتسب والطبيعي فإن ذلك يغدو أمراً شديد الصعوبة إن لم نقل مستحيلاً، وإذا حاولنا ذلك فإنما نضعه من الناحية النظرية

فحسب في عملية تحليلية تهدف إلى تسهيل الدارسة ليس أكثر.

وفي تعريف عملية النضج لدى الكائن الحي نجدها عملية تظهر لدى أفراد النوع الواحد في الحالات الطبيعية بالترتيب نفسه، أو في الوقت عينه تقريباً. والفعاليات التي يتصل ظهورها بنمو العضوية ترد عادة، إلى عامل النضج. أما ما تنتج عن استثارة خارجية فتفسر على أنها تعود لعامل التدريب أو التعلّم. وبهذا يمكن القول إن التعلم يؤدي الى ظهور أنماط سلوكية لدى الكائن تختلف كماً وكيفاً من فرد لآخر تبعاً للظروف البيئية المختلفة لكل منهما. ولكن ذلك لايعني أن كلاً من النضج والتعلم مستقل عن الآخر في عمله، إنهما يعملان معاً ويتفاعلان ويتكاملان وتفاعل التعلم والنضج وتكاملهما يسمح لنا من جديد بالتأكيد على أهمية تحديد اللحظة المواتية للتعلم (توقيت التعلم). فالطفل ـ على سبيل المثال ـ لايتعلم ما لم يكن من النواحي العضوية والعقلية مهيأ لأن يتعلم. ويرى المربون في أن التعلم السابق لأوانه يكون في غالب الأحيان مصدر إحباط وخذلان، بل قد يؤدي إلى عواقب وخيمة على نمو الفرد وعلى بنائه النفسي وشخصيته بصورة عامة. وهذا ما يدعونا للحيطة في عملية التعلم لما تتصف به من تعقيد وخطورة. فتقرير الوقت المناسب لتدريب الطفل على مهارة من المهارات أو تعليمه مفهوماً من المفاهيم أمر في غاية الصعوبة بسبب أن أفراد الجنس البشري وإن كانوا يمرون جميعهم بمراحل نمائية واحدة. إلا أن كل فرد منهم هو حالة فريدة من حيث الوقت الذي يكون قد بلغ فيه نموه حداً من الحدود، أو دخل إحدى مراحل النمو المتعاقبة والمتصلة. فثمة فروق فردية بين المتعلمين ليس إداركها بالأمر اليسير. بل يحتاج الى دربة وفطنة من المعلم بخاصة، ومن القائمين على تخطيط وتنفيذ عمليات التعليم إذ لايجدينا في شيء أن نطلب من المتعلم القيام بعمل ما قبل أن يكون قد وصل إلىحد من النضج يؤهله لتأدية هذا العمل. كما أن التأخير في تحديد اللحظة المواتية يفوت كثيراً من فرص التعلّم الناجعة.

فالتعلم يأتي بأحسن الفوائد ويحقق أهدافه إذا راعى اللحظة المواتية التي يلعب النضج إلى جانب عوامل أخرى دوراً أساسياً في تحديدها. ويدعونا هذا إلى التعرف على العلاقة الكائنة بين كل من النمو والنضج والتعلم.

النمو والتعلّم:

من العوامل التي تؤثر في التعلم جملة من الشروط الذاتية عند المتعلم، أهمها الاستعدادات الطبيعيةوالخصائص البيولوجية والفيزيولوجية، ولاسيما ما يتعلق منها بالجهاز

العصبي. وهذه الشروط لاتظهر مكتملة عند الكائن منذ الولادة، وإنما تخضع لعملية ارتقائية. لذا فهي تكون عند الكائن متفاوتة من يحث المستوى الذي تبلغه. كما أنها في تطورها وتغيرها لاتسير بسرعة واحدة منتظمة أو في نسق واحد وهي في تغيرها وتطورها وارتقائها من مستوى إلى آخر لاتسير بتلقائية ولاتحقق بقدرية بل إن تفاعلاً موصولاً يتم بينها وبين المثيرات البيئية،وهذا ما يقرره " اندرسون" بقوله:

" تكشف الملاحظات المختلفة ـ وحتى أكثرها اصطناعاًـ عن نظام مركب للغاية يتحرك قدماً مع الوقت عن طريق النمو في التركيب والحجم، هذا النظام يتلقى الكثير من الاستثارة من العالم الخارجي ويستجيب له بطرق كثيرة ومختلفة".(١)

وإذا أردنا فهم العلاقة بين النمو وعملية التعلم لابد من الإشارة الى أن أثر البيئة في التغيرات التي تحدث عند الانسان قد يكون محدوداً ويمكن تمييزه إلى حد ما في حالة النمو الجسمي، ولكن يغدو غير محدود في حالة النمو المعرفي، بحيث أن التعلم يقدم فرصاً لاحدود لها في هذا المجال، ويبقى ذلك محكوماً بمستوى نضج المتعلم.ولو أخذنا تعلم اللغة والموسيقا والغناء كمثال لوجدنا أن تعلمها يكون محدوداً في البداية لعلاقة ذلك بنمو الحبال الصوتية، وعندما تبلغ هذه مستوى معيناً من النضج فتنفتح الإمكانيات وتصبح قدرة الطفل على تعلم الغناء أو تعلم لغة أجنبية لا حدود لها. ولكن ذلك كما رأينا يبقى مرهوناً باللحظة المواتية للتعلم.

بين النمو والنضج والتعلم علاقة تفاعل تبادلية ويشكل هذا الثلاثي منظومة لا غنى عن التعرف عليها وعلى آلية تفاعلها، على ألا ينسينا ذلك ما لكل منها من دور وخصائص.

يتلقى الطفل البشري تأثيراً من البيئة منها ما يأخذ صورة منظمة كما في التعليم النظامي ومنها ما يأتي غير مقصود، ومن شأن هذه التأثيرات إن كانت مناسبة أن تفسح المجال للنمو وقد تسرعه في بعض جوانبه، أو أنها قد تعيقه وتؤخره في بعضها الآخر، إضافة الى أنه ذو طبيعة داخلية أو (أنه يخضع لشروط داخلية) إلا أنه لايتم إلا في وسط ولكن ذلك يجب ألا يجعلنا غير منتبهين إلى أن النمو، كما يقول جيزل:

"هبة من الطبيعة يتسنى لنا توجيهه لكننا لانخلقه ولانستطيع منعه بأية قوة بيئية"(٢)

النمو يزود الكائن الحي بعامة والإنسان بخاصة بالأساسيات التي لايمكن للتعلم أن يتم بدونها.

---

(١) طلعت منصور : تنشيط نمو الأطفال ـ عالم الفكر م ١٠ ـ ع ٣ ـ ص ١٥٤

(٢) سيد خيري:.النمو الجسمي في مرحلة الطفولةـ عالم الفكر ـ م ٧ ـ ع٣ ص ١٥

ويبرز في مجال علم التعلم اتجاهان في علاقة النمو بالتعلم. يرى أولهما التعلم مقيداً بقوانين النمو التي هي تتابع أشكال معينة من السلوك، وتنتقل أشكال النشاط النفسي من مرحلة إلى مرحلة أعلى منها،وتظهر هذه المراحل على مسار النمو في نسق دائم لايتغير. وفرض أشكال من السلوك أو فرض بعض المفاهيم لايمكن أن تؤتى ثمارها، وحدوث تعلم لها يكون محصوراً في حدود لفظية بعيدة عن الفهم الذي لايحصل إلا نتيجة لتعلم يتواءم مع نمو عقلي، أو مستوى من النضج العقلي في لحظة مواتية أو لحظات» أي أن وجهة النظر هذه تلح باختصار على إخضاع التعلم لقوانين النمو. فالنقطة الأساسية في عملية التأثير المتبادل بين النضج والنمو من جهة والتعلم من جهة أخرى تنحصر في عملية التوقيت.

أما الاتجاه الثاني فينطلق من مبدأ أن للتعلم دوراً مسيطراً في النمو أي أنه يوسع من إمكانيات النمو وقد يسرع به أو يباشر تأثيراً بالغاً لافي تتابع مراحل تطور التفكير عند الطفل بل أيضاً على طبيعة هذه المراحل.(٣)

ويرون استناداً لدراسات ميدانية أن هناك إمكانية هائلة لتحقيق مستويات أعلى بكثير مما هو معروف لاستيعاب المعلومات والنمو العقلي في شروط جديدة للتعلم. فالتعلم كما يقول، كوستيوك، لايسرع - فحسب - من انفعالات الأطفال من المستويات الأدنى من بنية النشاط العقلي إلى المستويات الأرقى، بل يمثل شرطاً ضرورياً لتكوين هذه البنى. ولاتأتي البنى الجديدة ببساطة من الخارج ولكنها تتشكل في عملية التعلم من البنى المتكونة في مراحل مبكرة. وتعمل الاستثارة الخارجية في هذه العملية دائماً من خلال الفاعلية الداخلية للتلاميذ"

بعيداً عن التحيز لأي من الإتجاهين نخلص إلى النتيجة التالية:

بين النمو والنضج من جهة والتعلم من جهة أخرى علاقة تفاعلية تبادلية وتكاملية،وأن النمو ليس عملية تفتح ذاتي،فليس بالضرورة أن تتحقق الاستعدادات الطبيعية في واقع الطفل،وإذا تحققت فتتحقق بمستوى أو بآخر في السياق البيئي الذي يتفاعل معه الطفل حيث تتكون وتأخذ خصائصها ومستواها وفقاًله.أي أن النمو يرتبط بالشروط الخارجية المتاحة وبمدى ما يتوفر من مقومات استثارة النمو.

فالعطاء الجسمي والبيئة الثقافية - على حد تعبير جيزل — في تفاعل متبادل. ومن جهة ثانية تتوقف فاعلية التعلم على النضج فلا تعلم إذا لم يكن المتعلم مستعداً له.

هذا الاستعداد النمائي - كما يسميه بلوم - يتحدد على النحو التالي:

---

(٣) طلعت منصور ص ١٨٦

" هو حالة تهيؤ الفرد فيما يتعلق بمجال أو أكثر من التوظيف... ويبدو متأثراً بقوانين ومبادىء تميل الى أن تكون من جانب الطبيعة أكثر من أن تعتمد على عوامل التربية، وتعتبر على أنها قابلة للتحقق من خلال استجابات الطفل للمثيرات الداخلية التي تدفعه نحو النمو. والعامل الذي يؤخذ بعين الاعتبار هو التوقيت مع الاعتراف بأن التعلم يتحقق على نحو أفضل حينما يكون ما نقدمه للطفل من الناحية التربوية موقوتاً بحالة الاستعداد أو النضج عنده".(٤)

الفترات الحرجة والحساسة في عملية النمو:

من أهم السمات التي يتصف بها النمو عند الإنسان كونه يتخذ أشكالاً متنوعة ومتمايزة بفعل ما أوضحناه من ترابط وتفاعل وتكامل بين كل من علميات النضج والنمو والتعلم. فيبدو النمو عند كل شخص كأنه نموذج فريد يعبر عن ذاته فمسار النمو يمكن أن نفهمه بفهمنا للعوامل التي تقود النضج.

ومهما علت إمكانات أي نظام تربوي وتعددت وسائله وطرائقه وتقنياته لايمكن أن يخلق النمو،لأن ذلك ـ كما ذكرنا آنفاً ـ يتوقف على قدرات وقابليات واستعدادات فردية لها خصوصيتها وهي لاتتشابه تماماً بين شخصين مهما تقاربت مورثاتهما البيولوجية وظروفهما البيئية.

يظهر هذه التمايز جلياً من خلال التمايز في المراحل الفرعية للنمو، حيث تتضح على مسار النمو محطات ذات حساسية خاصة يترتب على التعامل معها نتائج خطيرة وحاسمة ترتسم على مسستقبل الشخص وتتأثر بها نتاجات التعلم.

وهذه المحطات يمكن تعريفها على أنها فترات زمنية من تاريخ النمو الفردي، يختلف طولها من شخص إلى آخر وقد لاتظهر عند شخصين من عمر زمني واحد في نفس الفترة.

نميز في هذه المحطات أو الفترات التي يدعوها (بلوم) بالاستعداد النمائي أو الجاهزية للتعلم نوعان:

النوع الأول: ويسمى بالمرحلة الحساسة أو الفترة الحساسة. وهي مرحلة فرعية من مراحل النمو المتعارف عليها في علم نفس الطفل وعلم النفس التربوي وغيرهما..

وهذه المرحلة تأتي في الطفولة المبكرة حيث يتميز المخ بلدانة تفسح المجال لإمكاناته

---

(٤) طلعت منصور ـ م. س ـ ص ١٨١

التعويضية أو التنظيمية ويستطيع الفرد خلال هذه الفترة اكتساب بعض القدرات والمهارات بفعالية أكبر وفي وقت أقصر وبجهد أقل، منها في غيرها من الفترات.

وتحقق المدخلات الثقافية، أو الإثارات الخارجية في أثناء هذه الفترة نتائج أفضل منها في أية فترة أخرى.وهذه الفترة شأنها شأن الفترة التي سنذكرها فيما بعد لاتحصل مرة واحدة، وتشمل جوانب النمو كافة، بل أن لكل جانب من جوانب النمو فترته الحساسة فبالنسبة لحاسة السمع مثلاً تستمر المرحلة الحساسة حتى نهاية السنة الثانية من العمر، لذا فينصح بالنسبة للمعوقين سمعياً البدء بتنفيذ برنامج شامل من التنبيه الحسي في موعد لايتعدى النصف الثاني من السنة الثانية من عمر الطفل المعوق سمعياً.[٥]

النوع الثاني: ويسمى بالفترة الحرجة. وهي مرحلة محصورة في حدود زمنية ضيقة تتشكل فيها بنيات أو قدرات معينة على نحو نهائي خلال فترة معينة فقط، وليس في فترة أخرى وتعطي المدخلات التربوية أو الإثارة الحسية أوكلاهما، خلال الفترة الحرجة نتائج أفضل من أية فترة سابقة او لاحقة. وهذه الفترة لاتتجاوز في حال حاسة السمع سن ٩ أشهر [٦] وعدم استغلال هذه الفترة يفوت فرصاً تعليمية لاتعوّض.

فأهمية اللحظة المواتية للتعلم في انتهاز الفرص المناسبة تغدو مسؤولية تربوية حيث يكون الفرد في حالة تهيؤ في مجال أو أكثر من مجالات نموه. فأي تعلم سواء كان خاصاً بتعلم مهارة من المهارات الحسية، أو الحركية، أو العقلية، أو كان يتعلق بإكتساب اتجاه ما أو تنمية قيمة من القيم وكان يتعلق بتعلم المعارف لايحقق أهدافه ولاتكون له نتائج مجزية إلا إذا كان ما نقدمه للمتعلم من مثيرات موقوتاً بحالة التهيؤ لديه.

يقول "روبرت ها فيجهرست "موضحاً توقيت التعلم:

"حينما ينضج الجسم، ويطلب المجتمع، وتكون الذات مستعدة لإنجاز عمل ما فإن اللحظة المواتية للتعلم تكون قد حلت".

إلا أن تحديد هذه اللحظة ليس بالأمر اليسير، سيما وأن تعميم حالة من حالات التعلم الناجح والفاعل لدى فرد ما على مجموعة أخرى من الأفراد فيها كثير من التسرع وعدم الاحتراز والمجازفة، وذلك بسبب من تمايز الكائنات البشرية عن بعضها البعض فإيقاع النمو

---

(٥) آرمين لوفي: الأطفال المعوقون سمعياً (الوقاية والإدماج) التربية الجديدة ـ العدد ٢٤ ـ ص ١٣١

(٦) م. س. ص١٣٠

يختلف من شخص لآخر ولايمكننا في هذا الصدد الركون إلى تحديد سن بذاتها على أنها سن صالحة للتعلم في مجال ما لكل الناس فنجاح متعلم في مهارة من المهارات مثلاً - في سن الحاسمة لا يغني اعتبار هذه السن هي السن المناسبة لتعلم هذه المهارات لدى كل الأفراد.

إن توقيت التعلم هو من أهم الصعوبات التي تواجه المربين، وإن إطلاق أحكام عامة فيما يتعلق بذلك يشكل خطأ تربوياً يؤدي إلى نتائج سلبية شأنه في ذلك شأن أي أمر يتعلق بالإنسان حيث تتميز شخصية الكائن البشري بالفرادة.



صدر للمؤلف

١ - العروبة (دراسة في وحدة الشخصية القوية) - اتحاد الكتاب العرب .
٢ - كيف نعتني بالطفل وأدبه - دار علاء الدين .

بالاشتراك:

١ - علم النفس التربوي مقرر تدريسه في السنة الأولى بدور المعلمين والمعلمات .
٢ - علم النفس التربوي مقرر تدريسه في السنة الثانية بدور المعلمين والمعلمات .
٣ - التربية العامة مقرر تدريسه في السنة الأولى بمعاهد اعداد المدرسين .
٤ - التربية العامة مقرر تدريسه في السنة الثانية بمعاهد اعداد المدرسين .
٥ - علم النفس التربوي مقرر تدريسه في السنة الثانية - دور المعلمين - قسم رياض الأطفال .
٦ - علم النفس التربوي مقرر تدريسه في السنة الأولى بمعاهد إعداد المدرسين .
٧ - علم النفس التربوي مقرر تدريسه في السنة الثانية بمعاهد اعداد المدرسين .
٨ - سويداء سورية - دار علاء الدين .

بالإضافة لعشرات الدراسات والأبحاث والقصص القصيرة وقصص الأطفال منشورة في دوريات القطر السوري ودوريات عربية أخرى.

الفهرس

هذا الكتاب

يبحث مؤلف هذا الكتاب في عدة مواضيع تربوية تهم المدرسة والأسرة وتعكس العلاقة الجدلية بينهما . ويبين كيف لهما أن تتفاعلا من أجل اتمام العملية التربوية خلال المرحلتين الابتدائية والاعدادية بنجاح ، وحسب الطرق التربوية والتعليمية الحديثة .

وطرح المؤلف عدة حلول للممارسة التطبيقية في عملية التعليم حتى يتوصل التلميذ إلى مرحلة الابداع والتفوق في د. ته .

يفيد هذا الكتاب المعلم والأسرة وكافة المهتمين بمسائل التربية الحديثة .

الناشر

يطلب هذا الكتاب على العنوان التالي:

دار علاء الدين للنشر والتوزيع والترجمة
دمشق ص.ب ٣٠٥٩٨
هاتف : ٤٤٢٧١٥٥ ـ ٤٤٢٧١٥٨
فاكس : ٤٤٢٧١٥٩ ـ تلكس : ٤١٢٥٤٥